



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
DE LA EDUCACION**

**DEPARTAMENTO: DIDACTICA DE LA
EXPRESION MUSICAL, PLASTICA Y
CORPORAL**

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE LA
ACTIVIDAD FÍSICA Y EL NIVEL DE
INTELIGENCIA EMOCIONAL, SOBRE LAS
CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE
VICTIMIZACIÓN, EN ESCOLARES DE
ANDALUCÍA.**

PRESENTADA POR:

VICTOR GÓMEZ SÁNCHEZ

DIRIGIDA POR:

**DR. D. JAVIER CACHON ZAGALAZ
DRA. D^a. ROSARIO PADIAL RUZ**

JAÉN, 4 DE JULIO DE 2019

ISBN



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

D. JAVIER CACHON ZAGALAZ, profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén, como director de la Tesis Doctoral: **“ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, SOBRE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE VICTIMIZACIÓN, EN ESCOLARES DE ANDALUCÍA”**, de la que es autor **D. Victor Gómez Sánchez**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de septiembre de 2019

Fdo.: JAVIER CACHON ZAGALAZ



Universidad de Jaén

INFORME DEL DIRECTOR DE TESIS

D^a. ROSARIO PADIAL RUZ, profesora del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, como director de la Tesis Doctoral: **“ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL NIVEL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, SOBRE LAS CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE VICTIMIZACIÓN, EN ESCOLARES DE ANDALUCÍA”**, de la que es autor **D. Victor Gómez Sánchez**.

HACE CONSTAR: Que la presente Tesis Doctoral ha sido realizada bajo mi dirección y cumple los requisitos necesarios para acceder al grado de Doctor.

Y para que conste, se expide el presente en Jaén a 23 de septiembre de 2019

Fdo.: ROSARIO PADIAL RUZ

*“Los sueños no se agarran
con las manos”.*

Florencia Luggren

AGRADECIMIENTOS

En primero lugar quisiera agradecer a mi mujer Cristina por su paciencia infinita para poder alcanzar los objetivos que siempre me propongo. A mis dos hijos, Adrián y Martín, que han sabido animarme y darme el empuje que siempre necesité en su momento oportuno. A mis padres Victoriano y Anuncia que desde que nací me mostraron el camino, dándome los valores de esfuerzo tan necesarios en estos tiempos. A mi hermana, cuñado, sobrinos, suegros y cuñada, y demás familiares y familiares políticos, que han sufrido de largas conversaciones sobre la tesis.

A mis amigos de siempre (UDP), todos y cada uno de vosotros hacéis que todo sea fácil, ninguna piedra impide lo que nos propongamos.

A todos los alumnos con los que he podido disfrutar cada segundo que estaba en clase con ellos. Y a esos magníficos compañeros que te van dejando los innumerables kilómetros que los maestros de la escuela pública hacemos en nuestra vida. Esos compañeros que acaban siendo amigos y que te dan siempre sin esperar nada a cambio, Fidel, Antonio, Pablo,... parte de esta tesis es gracias a vosotros.

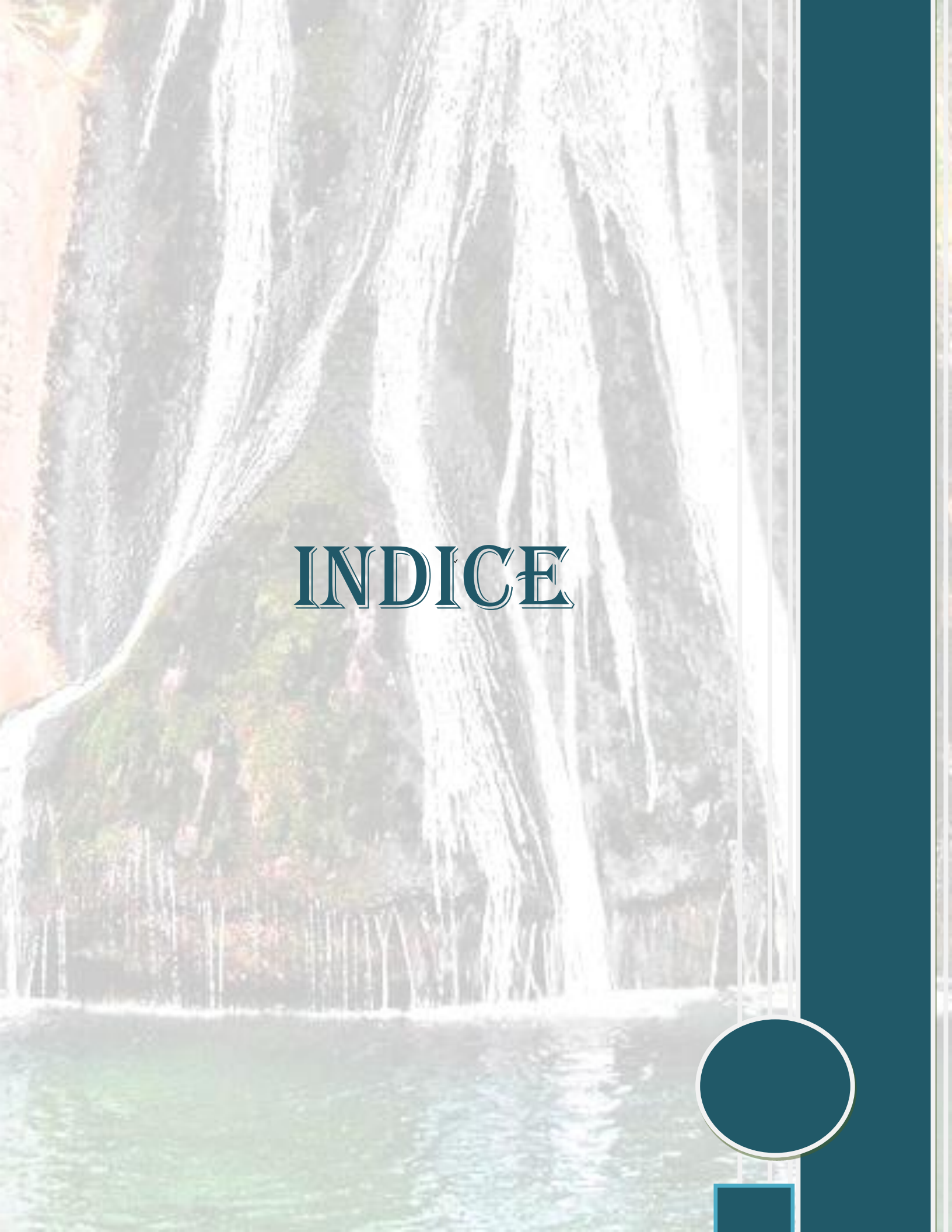
Me gustaría enfatizar estos agradecimientos a mis directores de tesis, el Dr. Javier Cachon Zagalaz y la Dra. Rosario Padial Ruz, que han sido una guía imprescindible para elaborar este trabajo. He podido aprender de grandes profesionales, mil gracias de todo corazón.

Mención especial a la Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez y al Dr. Félix Zurita Ortega por su incansable colaboración.

Y en especial a mi amigo Manuel. Llevamos ya más de veinte años realizando innumerables proyectos, tanto educativos como personales. Todos ellos nos dejan muchos momentos vividos, tanto buenos como malos. Sabe que sin él, no lo hubiera podido conseguir.

“Solo hay que pedir a cada uno, lo que cada uno puede dar”

El Principito



INDICE

RESUMEN	19
I. INTRODUCCIÓN	25
II. MARCO TEÓRICO	31
II. 1. ADOLESCENCIA	31
II. 1. 1. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO ADOLESCENCIA	31
II. 1. 2. FASES EVOLUTIVAS DEL DESARROLLO HUMANO	35
II. 1. 2. 1. Etapa prenatal	37
II. 1. 2. 2. La Etapa de los Menores de Edad	38
II. 1. 2. 3. La Etapa de los Mayores de Edad	40
II. 1. 2. 4. La Etapa Jubilar	43
II. 1. 3. MODELOS TEÓRICOS DE LA ETAPA ADOLESCENTE	44
II. 1. 3. 1. Modelo Bio-psico-sociales	44
II. 1. 3. 2. Ciencia Comportamental del Desarrollo	45
II. 1. 3. 3. Modelo de Ajuste Persona-Contexto	45
II. 1. 3. 4. Perspectiva del Desarrollo y Ciclo Vital	45
II. 1. 3. 5. Teoría General de Sistemas o Modelo Sistemático	46
II. 1. 3. 6. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano	46
II. 1. 3. 7. Teoría de los Sistemas Dinámicos	47
II. 1. 4. CAMBIOS EN LA ADOLESCENCIA	47
II. 1. 4. 1. Cambios a nivel físico o biológico	47
II. 1. 4. 2. Cambios a nivel psicológico	48
II. 1. 4. 3. Cambios a nivel emocional	49
II. 1. 4. 4. Cambios a nivel social	50
II. 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	53
II. 2. 1. CONCEPTO	53
II. 2. 1. 1. Conceptualización Inteligencia	53
II. 2. 1. 2. Concepto Inteligencia Emocional	58
II. 2. 2. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	60
II.2.2.1. Modelos Mixtos	61
II.2.2.2. Modelo de Habilidades	63
II.2.2.3. Otros Modelos	64
II. 2. 3. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	67
II. 3. CONDUCTAS AGRESIVAS	71
II. 3. 1. CONCEPTO	71
II. 3. 2. CLASIFICACIÓN	74
II. 3. 3. MODELOS Y TEORÍAS	77
II. 3. 3. 1. Modelos Instintivos	78
II. 3. 3. 2. Modelos Biológicos	80
II. 3. 3. 3. Modelos del Drive o Impulso	81
II. 3. 3. 4. Aproximación Cognitiva	82
II. 3. 3. 5. Modelos de Dinámica Familiar y Agresión	84
II. 3. 3. 6. Aproximación Evolutiva: Origen y Desarrollo de la Agresión	86
II. 3. 4. FACTORES RELACIONADOS CON LAS CONDUCTAS VIOLENTAS	88
II. 3. 5. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN	93
II. 4. ACTIVIDAD FÍSICA	97
II. 4. 1. CONCEPTUALIZACIÓN	98
II. 4. 2. EVOLUCIÓN Y TIPOS DE ACTIVIDAD FÍSICA	101
II. 4. 3. VALORES EN EDUCACIÓN FÍSICA	105
II. 4. 4. ACTIVIDAD FÍSICA VS DEPORTE	111
III. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	121
III. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	121
III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	122
III. 3. SUPUESTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	123
IV. MATERIAL Y MÉTODOS	129
IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	129
IV.2. MUESTRA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	131
IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	131
IV.2.1.1. Contexto Geográfico	131
IV. 2.1.2. Contexto Social	139
IV.2.2. LA MUESTRA	141
IV.2.2.1. Descripción del universo	141
IV.2.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra	142
IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	145
IV.3.1. VARIABLES	145
IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	146
IV.3.2.1. Datos Sociodemográficos: cuestionario AD-HOC	147

IV.3.2.2. Cuestionario de Actitud hacia la Educación Física (CAEF)	147
IV.3.2.3. Escala de Victimización	148
IV.3.2.4. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)	148
IV.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	149
IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS	149
V. RESULTADOS DEL ESTUDIO	153
V.1. DESCRIPTIVOS	153
V.1.1. SOCIODEMOGRÁFICOS	153
V.1.2. VARIABLES FÍSICO – DEPORTIVAS.	157
V.1.3. VARIABLES CONDUCTAS AGRESIVAS	168
V.1.4. VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL	168
V.2. COMPARATIVOS	169
V.2.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS	169
V.2.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES CONDUCTAS AGRESIVAS	180
V.2.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL	182
V.2.4. VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES CONDUCTAS AGRESIVAS	185
V.2.5. VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL	188
V.2.6. VARIABLES CONDUCTA AGRESIVA EN FUNCION DE LAS VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL	193
V.3. ECUACIONES ESTRUCTURALES	194
VI. DISCUSIÓN	203
VII. CONCLUSIONES	219
VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	223
IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	227
X. BIBLIOGRAFÍA	231
XI. ANEXOS	289

TABLAS

Tabla II.1. Definiciones de adolescencia según diversos autores.	33
Tabla II.2. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Adolescencia.	35
Tabla II. 3. Etapas de la adolescencia.	40
Tabla II. 4. Etapas de los mayores de edad.	41
Tabla II. 5. Etapas edad jubilar.	43
Tabla II. 6. Sistemas interrelacionales de Bronfenbrenner (1979).	46
Tabla II.7. Evolución del concepto de inteligencia o capacidad emocional.	54
Tabla II.8. Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Inteligencia Emocional.	67
Tabla II.9..Definiciones de Conductas Violentas.	72
Tabla II.10. Clasificación por criterios, autores y tipología de las Conductas Violentas.	75
Tabla II..11 Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Conductas Violentas.	93
Tabla II.12. Definiciones de actividad física según diversos autores.	100
Tabla II.13. Clasificación valores sociales.	106
Tabla II.14. Clasificación valores personales.	108
Tabla II.15. Características de la inactividad física.	113
Tabla IV.1. Fases y temporalización de la investigación.	130
Tabla IV.2. Datos de los cuestionarios recogidos.	143
Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los alumnos de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO de las provincias de Andalucía.	144
Tabla V.1. Descriptivos de las variables sociodemográficas.	153
Tabla V.2. Número de alumnos en función del sexo y curso.	155
Tabla V.3. Número de alumnos según sexo por población donde se encuentra situado el centro.	156
Tabla V.4. Número de alumnos según población donde se encuentra el centro y curso.	156
Tabla V.5. Descriptivos de las variables físico-deportivas.	157
Tabla V.6. Valores obtenidos por dimensiones de la Actitud hacia la Educación Física en función de la muestra.	159
Tabla V.7. Horas de videojuego y TV del alumnado por día.	159
Tabla V.8. Actitud hacia la EF según si práctica o no actividad física.	160
Tabla V.9. Actitud hacia la EF según si está federado.	161
Tabla V.10. Actitud hacia la EF y horas de videojuegos y TV.	162
Tabla V.11. Actitud hacia la EF según lugar de juego en horario no lectivo.	164
Tabla.V.12. Práctica de actividad física según si está o no federado.	165
Tabla V.13. Práctica de actividad física según horas de videojuego y TV.	165
Tabla.V.14. Distribución de la actividad física según lugar.	165
Tabla V.15. Dimensiones si está o no federado según horas de videojuego y TV.	166
Tabla.V.16. Relación entre el lugar donde juega fuera del horario lectivo y si está o no federado.	166
Tabla.V.17. Horas de videojuego y TV en función del lugar donde realizan actividad física en horario no lectivo.	167
Tabla V.18. Valores obtenidos por dimensiones de la victimización.	168
Tabla V.19. Valores obtenidos por dimensiones de la Inteligencia Emocional.	168
Tabla V.20. Actitud hacia la EF según sexo.	170

Tabla.V.21. Distribución del Sexo según práctica actividad física.	170
Tabla.V.22. Número de alumnos federados en función del sexo.	171
Tabla.V.23. Horas de videojuegos y TV según Sexo.	171
Tabla.V.24. Comparativa del sexo según lugar donde juegan en horario lectivo.	172
Tabla.V.25. Actitud hacia la EF según curso.	174
Tabla.V.26. Curso según la práctica de actividad física.	174
Tabla.V.27. Curso según si practica deporte federado o no.	175
Tabla.V.28. Curso según Horas de videojuego y TV al día.	175
Tabla.V.29. Curso según lugar donde juegan en horario no lectivo.	176
Tabla.V.30. Actitud hacia la EF y población.	177
Tabla.V.31. Distribución de la población según si practica actividad física.	178
Tabla.V.32. Población donde se encuentra situado el centro educativo según si está federado o no.	178
Tabla.V.33. Población donde se encuentra el centro educativo según las horas de videojuego y TV al día.	179
Tabla.V.34. Población del centro según lugar donde juega en horario no lectivo.	179
Tabla.V.35. Victimización según el sexo.	180
Tabla.V.36. Victimización según el curso.	181
Tabla.V.37. Victimización según la población donde se encuentra situado el centro educativo.	182
Tabla.V.38. Empatía según el sexo.	183
Tabla.V.39. La empatía según el curso.	183
Tabla.V.40. La empatía según la población donde se encuentra situado el centro educativo.	184
Tabla.V.41. Actitud hacia la educación física según la victimización.	186
Tabla.V.42. Práctica de actividad física según la victimización.	186
Tabla.V.43. Victimización según si está o no federado.	186
Tabla.V.44. Horas de videojuegos y TV al día según victimización.	187
Tabla.V.45. Lugar donde juegan en horario extraescolar según victimización.	187
Tabla.V.46. Actitud hacia la EF según la Inteligencia Emocional.	190
Tabla.V.47. Inteligencia emocional según si practica o no actividad física.	190
Tabla.V.48. Inteligencia Emocional según si está o no federado.	191
Tabla.V.49. Horas de videojuegos y TV al día según la Inteligencia Emocional.	192
Tabla.V.50. Inteligencia Emocional según el lugar donde juega en horario no lectivo.	193
Tabla.V.51. Inteligencia Emocional según la Victimización.	194
Tabla.V.52. Modelo estructural en practicantes de actividad física habitual.	195
Tabla.V.53. Modelo estructural en sedentarios.	197

FIGURAS

Figura I.1. Estructura de la investigación realizada.	28
Figura II. 1 Teorías Adolescencia.	34
Figura II. 2 Etapas del ser Humano.	37
Figura II. 3 Modelos Teóricos de la Etapa de la Adolescencia.	44
Figura II. 4 Necesidades adolescente en el cambio social.	50
Figura II. 5 Principios o competencias de la Inteligencia Emocional.	59
Figura II. 6 Modelos de la Inteligencia Emocional.	61
Figura II. 7 Factores Modelo de Bar-On.	62
Figura II. 8 Tipos de Modelos y Teorías de la Agresión.	78
Figura II. 9 Fases donde se Diferencian Niños Agresivos de los que no los son.	84
Figura II. 10 Factores de riesgo de las Conductas Agresivas.	88
Figura II. 11 Pilares de la Socialización.	89
Figura II. 12 Casos de Víctimas de Acoso Escolar en Andalucía.	92
Figura II. 13 Víctimas de Acoso Escolar por Comunidades Autónomas en 2017.	93
Figura II. 14 Términos de la actividad física ligados al concepto de deporte.	99
Figura II.15. Conceptos que definen la actividad física.	100
Figura II.16. Conceptos que van vinculados a la actividad física.	102
Figura II.17. Factores Cualitativos y Cuantitativos de la actividad física.	104
Figura II.18. Conceptos de la actividad física.	111
Figura II.19. Concepto de Deporte.	114
Figura II.20. Agentes relevantes del Deporte Escolar.	116
Figura II.21. Comparación entre deporte y actividad física.	118
Figura III. 1. Modelo teórico: actividad física, conductas violentas e inteligencia emocional.	124
Figura IV.1 Mapa político de Andalucía.	132
Figura IV.2 Mapa físico de Andalucía.	132
Figura IV.3 Mapa Provincia Jaén.	133
Figura IV.4 Mapa Provincia Córdoba.	134
Figura IV.5 Mapa Provincia Sevilla.	135
Figura IV.6 Mapa Provincia Huelva.	136
Figura IV.7 Mapa Provincia Cádiz.	137
Figura IV.8 Mapa Provincia Málaga.	137
Figura IV.9 Mapa Provincia Granada.	138
Figura IV.10 Mapa Provincia Almería.	139
Figura IV.8.Fórmula para el cálculo del error muestral.	144
Figura V.1. Distribución de la muestra por sexo.	154
Figura V.2. Número de los alumnos por curso escolar.	154
Figura V.3. Número de alumnos por tipo de población donde se encuentra el centro educativo.	155
Figura V.4. Número de alumnos según población donde se encuentra el centro y curso.	156
Figura V.5. Distribución de la muestra en función si practica o no actividad física.	157
Figura V.6. Alumnado que practica Deporte Federado.	158
Figura V.7. Lugar de práctica de actividad física fuera del horario lectivo.	158
Figura V.8. Valores obtenidos por dimensiones de la Actitud hacia la Educación Física en función de la muestra.	159

Figura V.9. Actitud hacia la EF según si práctica o no actividad física.	160
Figura V.10. Actitud hacia la EF según lugar de juego en horario no lectivo.	164
Figura V.11. Práctica de actividad física según si está o no federado.	165
Figura V.12. Actividad física según lugar.	166
Figura V.13. Relación entre el lugar donde juega fuera del horario lectivo y si está o no federado.	167
Figura V.14. . Horas de videojuego y TV en función del lugar donde realizan actividad física en horario no lectivo.	167
Figura V.15. Valores obtenidos por dimensiones de la victimización.	168
Figura V.16. Valores obtenidos por dimensiones de la Inteligencia Emocional.	169
Figura V.17. Práctica de actividad física en función del sexo.	170
Figura V.18. Número de alumnos federados en función del sexo.	171
Figura V.19. Horas de videojuegos y TV según Sexo.	172
Figura V.20. Comparativa del sexo según lugar donde juegan en horario no lectivo.	172
Figura V.21. Actitud hacia la EF según curso.	174
Figura V.22. Curso según la práctica de actividad física.	175
Figura V.23. Curso según lugar donde juegan en horario no lectivo.	176
Figura V.24. Actitud hacia la EF y población.	178
Figura V.25. Población donde se encuentra el centro educativo según las horas de videojuego y TV al día.	179
Figura V.26. Población donde se encuentra situado el centro según lugar donde juega en horario no lectivo.	180
Figura V.27. Victimización según sexo	181
Figura V.28. Victimización según curso	181
Figura V.29. Victimización según la población donde se encuentra situado el centro educativo.	182
Figura V.30. La empatía según el curso.	184
Figura V.31. La empatía según la población donde se encuentra situado el centro educativo.	185
Figura V.32. Lugar donde juegan en horario extraescolar según victimización.	187
Figura V.33. Inteligencia Emocional según si está o no federado.	191
Figura V.34. Inteligencia Emocional según el lugar donde juega en horario no lectivo.	193
Figura V.35. Modelo de ecuaciones estructurales en practicantes de actividad física habitual.	195
Figura V.36. Modelo de ecuaciones estructurales en sedentarios.	198



RESUMEN

RESUMEN

La adolescencia es una etapa de grandes cambios en los humanos. La actividad física, la inteligencia emocional y las conductas violentas, son elementos que actualmente preocupan a nivel social. Es por tanto un estudio donde se intenta encontrar respuesta a la vinculación que tiene la práctica de actividad física a nivel global del alumno, con su empatía hacia el resto de sujetos y con el nivel de victimización existente en ellos.

Se planteó esta investigación con los objetivos de determinar y establecer las relaciones entre las características de género, curso, población, realización de actividad física, si está o no federado y lugar donde realizan la actividad física en su población, en adolescentes de la comunidad autónoma de Andalucía, en función de variables de actitud hacia la educación física, inteligencia emocional y conductas agresivas, mediante el empleo de ecuaciones estructurales.

Para esto se realizó un cuestionario a 2.514 alumnos y alumnos del tercer ciclo de primaria y primer ciclo de la ESO, de diferentes centros educativos de las distintas provincias de Andalucía. Fue realizado el registro y evaluación de las variables a través de un cuestionario sociodemográfico, el cuestionario de la Actitud hacia la Educación Física (CAEF) elaborado por Moreno et al. (1996); la escala de Victimización basada en Mynard y Joseph (2000) y el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) elaborado por Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014).

El análisis realizado mediante los programas software estadístico IBM SPSS® en su versión 22.0 para Windows y programa IBM AMOS® 23, determinó que los hombres son los que más realizan actividad física y deportes federados en la edad de la adolescencia. A nivel de victimización, es la verbal la que predomina por encima de la relacional y física. Dentro de la inteligencia emocional, la dimensión cognitiva con la alegría empática es la que obtiene mejores resultados.

La actividad física se produce en mayor proporción en edades tempranas, comenzando el abandono en la etapa de la adolescencia. Es en las zonas rurales donde más valor y utilidad se le da a la práctica diaria de actividad física. Por otro lado, los alumnos que tienen una

mayor victimización física, son aquellos que menos valoran la EF y la realización de actividad física, no mostrando empatía por el profesor ni por la asignatura. Esto hace que los alumnos sedentarios tengan una mayor relación con la empatía a nivel cognitivo y afectivo.

PALABRAS CLAVE

Actividad Física; Empatía; Victimización; Adolescencia; Educación Física; Inteligencia Emocional; Conductas Violentas.

SUMMARY

Adolescence is a stage of great changes in humans. Physical activity, emotional intelligence and violent behavior are elements that currently concern socially. It is therefore a study where we try to find an answer to the relationship that the practice of physical activity has at the global level of the student, with his empathy towards the rest of the subjects and with the level of victimization existing in them.

This research was raised with the objectives of determining and establishing the relationships between the characteristics of gender, course, population, physical activity, whether or not it is federated and where they perform physical activity in their population, in adolescents of the autonomous community of Andalusia, based on variables of attitude towards physical education, emotional intelligence and aggressive behaviors, through the use of structural equations.

For this, a questionnaire was conducted for 2,514 students and students of the third cycle of primary and first cycle of the ESO, from different educational centers of the different provinces of Andalusia. The registration and evaluation of the variables was carried out through a sociodemographic questionnaire, the Attitude towards Physical Education (CAEF) questionnaire prepared by Moreno et al. (nineteen ninety six); the Victimization scale based on Mynard and Joseph (2000) and the Cognitive and Affective Empathy Test (TECA) prepared by Gorostiaga, Balluerka and Soroa (2014).

The analysis carried out by means of the statistical software programs IBM SPSS® in its version 22.0 for Windows and the IBM AMOS® 23 program, determined that men are the ones who perform physical activity and federated sports in the adolescence age. At the level of victimization, it is the verbal that predominates over the relational and physical. Within emotional intelligence, the cognitive dimension with empathic joy is the one that obtains the best results.

Physical activity occurs in greater proportion at an early age, beginning abandonment in the adolescence stage. It is in rural areas where more value and utility is given to the daily

practice of physical activity. On the other hand, students who have greater physical victimization are those who least value PE and physical activity, not showing empathy for the teacher or the subject. This makes sedentary students have a greater relationship with empathy at the cognitive and emotional level.

KEYWORDS

Physical activity; Empathy; Victimization; Adolescence; Physical education; Emotional Intelligence; Violent Behaviors

INTRODUCCIÓN

I

I. INTRODUCCION

A lo largo de la vida, el ser humano pasa por una serie de etapas evolutivas (Worthman, Dockray y Marceau, 2019). Una de las más importantes por sus enormes cambios a nivel psíquico, emocional, social y físico-biológico, es la etapa de la adolescencia (Zohar, Zwir, Wang, Cloninger y Anokhin, 2019). Es el periodo previo a la adultez, donde el sujeto aun no tiene afianzada su personalidad, por lo que hay que transmitirle hábitos positivos y saludables (Hoff, Briley, Wee y Rounds, 2018).

A nivel físico-biológico, se producen cambios tanto en sus formas, como en el tamaño de su cuerpo (Añez et al., 2018). También se desarrollan y crecen los órganos sexuales (Vásquez, de Clavero y Solache, 2018). Estos cambios, como recoge Krauskopf (1999), son producidos sobre todo por las hormonas, lo que hace que sea diferente en cada uno de los sexos. A nivel psicológico, los sujetos buscan una aceptación, tanto de ellos mismos como a nivel social, adquiriendo nuevos comportamientos y actitudes en su entorno más cercano (Veas, Castejón, Miñano y Gilar, 2019). A nivel emocional es la etapa más influyente en la afirmación de su autoconcepto y autoestima, produciéndose a lo largo de estos años su identidad emocional (Guillamón, Cantó y López, 2019).

La inteligencia emocional, es un pilar básico sobre el que se debe de centrar la nueva educación en la escuela (Egido, 2018). No solo los conocimientos deben de primar, sino las emociones y estados de ánimo de nuestros alumnos (Arellano, 2018). Unos sujetos estables emocionalmente, generarán mayor bienestar y satisfacción mental, lo que repercute directamente en su rendimiento académico (Fernández, Ramos, Palacios y Rodríguez, 2019). Resaltar la empatía como un concepto primordial a trabajar en la etapa de la adolescencia, donde conocer, saber gestionar y valorar las emociones hacia los demás, hará que primen valores tan importantes como los de tolerancia y respeto, que evitarán las conductas violentas que se producen cada vez con más frecuencia (Zych, Ttofi y Farrington, 2019).

Las conductas violentas, también denominadas “Bullying” vienen asociadas a la etapa escolar (Monroy, Masa y Francisco, 2018). En la actualidad, este tipo de actos, están

aumentando preocupantemente en todo el mundo, y más paulatinamente en España (López, Jiménez y Moreno, 2018). Los alumnos presentan conductas agresivas hacia sus iguales, sin medir sus consecuencias. Son conductas primitivas de los seres humanos al socializarse, donde se implican una serie de factores multidimensionales, como el psíquico, emocional, físico y social, que hace su estudio muy difícil (Morales, 2018). En este estudio se aborda cómo estas conductas violentas, tanto a nivel físico, verbal y relacional, repercuten en las víctimas, siendo necesario investigar el bullying en los adolescentes para comprender qué modelos educativos necesita la sociedad actual para dar respuesta a la formación de sus sujetos (Leal, Salinas y Gutiérrez, 2018).

Por último, ver la importancia de la actividad física, como área de la educación y como actividad que se realiza, de modo lúdico-deportivo, fuera del horario escolar, a la hora de trabajar con los adolescentes, las emociones y la victimización (Wade, Smith, Duncan y Lubans, 2018). Es un pilar básico la realización de actividad física con valores de cooperación, esfuerzo y superación, para afrontar posibles casos de acoso escolar (Ariza, 2018).

El trabajo de la empatía, hará que los alumnos refuercen valores positivos hacia los demás, favoreciendo un aprendizaje de respeto que evita conductas violentas e incentiva un clima motivacional de aprendizaje en los centros educativos (Zhou, Gan, Hoo, Chong y Chu, 2018).

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en diez capítulos, donde se desarrollan los aspectos necesarios para la realización de un estudio de estas características enumerando los siguientes aspectos:

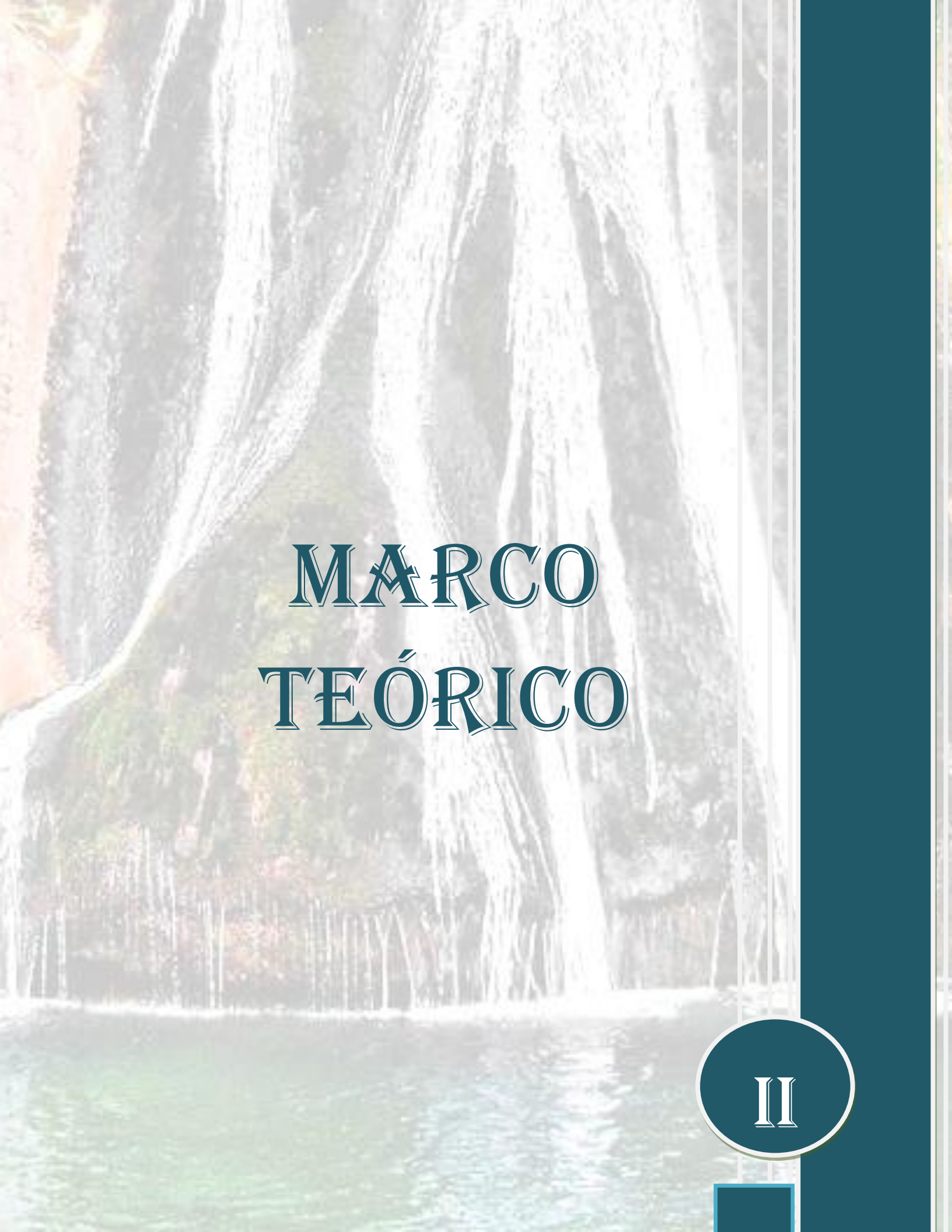
- El presente capítulo es el primero del trabajo, denominado “**Introducción**”, donde se lleva a cabo una aproximación general al tema a desarrollar y se explica la estructura de esta investigación.
- En el segundo capítulo se analizan los principales “**Fundamentos Teóricos**”, con base en la revisión bibliográfica realizada, donde se abordan los términos básicos de este trabajo, tales como actividad física, adolescencia, inteligencia emocional y conductas violentas.

- El tercer capítulo, “**Justificación y los Objetivos**” del trabajo, presenta el planteamiento del problema de investigación y las hipótesis formuladas a partir de éste.
- El cuarto capítulo trata acerca de “**Metodología**” de la investigación, donde se recogen aspectos relevantes como las variables de estudio, el diseño de la investigación, la muestra, el contexto, las técnicas estadísticas utilizadas para satisfacer los objetivos propuestos anteriormente.
- El quinto capítulo, trata del “**Análisis de los Resultados**”, presentando en primer lugar de forma descriptiva las variables estudiadas y estableciendo las respectivas correlaciones o asociaciones entre las diferentes variables del estudio, permitiendo responder a las preguntas de la investigación y los objetivos planteados. En segundo lugar se realiza un análisis comparativo y se termina con un modelo de ecuaciones estructurales.
- En el sexto capítulo, la “**Discusión**”, es donde se comentan y discuten los resultados del capítulo anterior desde la perspectiva de diferentes autores y se presenta la interpretación del doctorando a éste respecto.
- En el séptimo capítulo, se lleva a cabo las “**Conclusiones**” del trabajo, revisándose si se cumplen los objetivos planteados en el inicio de la investigación.
- En el octavo capítulo se recogen las “**Limitaciones del Estudio**”.
- En el noveno capítulo se comentan las “**Perspectivas Futuras de la investigación**”, basadas en las experiencias recogidas.
- La Tesis finaliza presentando el décimo capítulo, acerca de las “**Fuentes Bibliográficas**” utilizadas y los “**Anexos**”.

Para concluir este apartado y a modo de esquema exponemos un cuadro resumen (Figura I.1) que recoge la estructura que se ha seguido a la hora de realizar este estudio sobre adolescentes de la comunidad de Andalucía (España).



Figura I.1. Estructura de la investigación realizada.



MARCO TEÓRICO

II

II. MARCO TEÓRICO

II. 1. ADOLESCENCIA

En este primer apartado se analiza el término adolescencia llevando, a cabo en primer lugar una conceptualización, para posteriormente recoger las diferentes fases, etapas y tipos de adolescencia que existen.

II. 1. 1. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO ADOLESCENCIA

El término de adolescencia proviene del latín “adolescere”, que significa crear y madurar. Dicho término se ha elaborado a través de una construcción histórica, social, cultural y relacional. Este ha ido evolucionando y cambiando en las diferentes etapas y procesos históricos y sociales, adquiriendo denotaciones y conceptualizaciones diferentes. La juventud y la vejez no son etapas que están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos (Bourdieu, 2000). Teniendo presente esta evolución a nivel conceptual, los documentos históricos, nos aportan los antecedentes más remotos, donde la tensión que ha existido siempre en la construcción y análisis social sobre categorías, nos indican que existe un ciclo vital definido histórica y culturalmente (Feixas, 1999; Levi y Schmitt, 1996 a y b; Sandoval, 2002), un espacio temporal o intersticio entre la infancia y la edad adulta, donde la persona alcanza su máximo desarrollo integral, tanto a nivel biológico, psicológico y social, al cual se denomina adolescencia (Gaete, 2015; Varela, 2012; Vílchez, 2015).

El análisis de las etapas de la adolescencia, se atribuye a la psicología, investigando y delimitando al sujeto en particular, sobre sus procesos y transformaciones, dejando a otras ciencias, como la educación, la sociología o la antropología, las posibles relaciones sociales que se establecen entre los diferentes grupos y cómo se realizan las formaciones sociales al trazar relaciones de vínculos o rupturas entre ellos (Baijoit,

2013). La etapa de la adolescencia se considera un periodo fundamental en el desarrollo del ser humano, donde se producen gran cantidad de cambios tanto a nivel físico como psíquico y emocional (Leiva, George, Squicciarini, Simonsohn y Guzmán, 2016), donde se implican gran cantidad de factores psicológicos, sociales y biológicos, que producen las diferencias entre los iguales (Álvaro, 2015; Contreras, Fernández, García, Palou y Ponteni, 2010).

Existen diferentes definiciones que se pueden dar sobre adolescencia, desde una perspectiva más clásica a una más contemporánea. En todas existen unos rasgos más o menos comunes, tanto desde el punto de vista biológico, como fisiológico. Desde el desarrollo físico, en esta etapa se alcanza el final del crecimiento que da paso al momento inicial de la reproducción, siendo el final de esta etapa el momento de madurez reproductiva por parte del ser humano. Esta etapa no finaliza hasta que no se estructura, y terminan de madurar los procesos necesarios para la lactancia, concepción, fertilización y gestación (Florenzano, 1997).

A nivel cognitivo e intelectual se han producido enormes cambios cuantitativos en la estructura del pensamiento en la etapa de la adolescencia (Tabla II.1). A lo largo de la historia se ha llevado a cabo una conceptualización del término adolescencia, teniendo como referentes diferentes factores, características y elementos. Piaget denomina a este proceso, periodo de las operaciones formales. Esto supone que el sujeto cada vez tenga un proceso de la información más científico y lógico. También cabe destacar el inicio de la configuración del razonamiento social, donde se comienza a tener una imagen individual, colectiva y social, que hace que tengamos un concepto de nosotros mismo que influirá en la relaciones interpersonales, con las instituciones y las costumbres sociales. Tanto el yo, como los otros, se vinculan al razonamiento social, donde se van adquiriendo habilidades sociales, se aceptan o niegan los principios de orden social, y se crean los valores y el desarrollo moral en los adolescentes (Moreno y Del Barrio, 2000).

Tabla II.1.

Definiciones de adolescencia según diversos autores.

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA
Ação Educativa (2002)	El concepto de adolescencia es una construcción social. A la par de las intensas transformaciones biológicas que caracterizan esta fase de la vida, y que son universales, participan de este concepto elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una misma sociedad, de un grupo a otro. Es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia, por tanto, que se definen las responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja etaria y el modo como tales derechos deben ser protegidos.
Castillo (2008)	Periodo del desarrollo humano comprendido entre la niñez y la edad adulta durante el cual se presentan los cambios más significativos en la vida de las personas en el orden físico y psíquico.
Del Val (1994)	Fenómeno psicológico que se ve determinado por la pubertad, pero que no se reduce a ella, y que, además, presenta variaciones en los diferentes medios sociales y en distintas épocas históricas.
Freud (1946)	Periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática.
Frydenberg (1997)	La adolescencia es un periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud.
Hall (1904)	Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas.
López, Camuñas, Pascual y Llopis (2011)	Periodo que separa la niñez y la adultez.
Peña et al. (2016)	Proceso de cambio, en todas las dimensiones constitutivas de la persona (biológico- afectivo, cognitivo, actitudinal), proceso de búsqueda, de adaptación de las identidades, cambios no exentos de conflictos y tonalidades según el contexto familiar, social y cultural en el que se desarrollan, estos cambios están relacionados íntimamente con las conductas para la salud, y las prácticas nocivas.
Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2015)	La edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo.
Sánchez (2011)	Es una etapa transcendental en la vida en la que se producen cambios corporales y se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales.
Sousa, Mata y Antao (2013)	Periodo que marca la asimilación de la imagen corporal del sujeto adulto y desemboca en la estructuración de la personalidad.
Varela (2012)	Una de las etapas más importantes del individuo, fundamentalmente porque, en este período, se presentan unas características que no son fáciles de encontrar en otras fases del ciclo vital, como la brevedad y celeridad de los cambios.
Winnicott (1972)	En la época de crecimiento de la adolescencia los jóvenes salen, en forma torpe y excéntrica, de la infancia, y se alejan de la dependencia para encaminarse a tientas hacia su condición de adultos. El crecimiento no es una simple tendencia heredada, sino, además, un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador. Si todavía se puede usar a la familia, se la usa y mucho; y si ya no es posible hacerlo, ni dejarla a un lado (utilización negativa), es preciso que existan pequeñas unidades sociales que contengan el proceso de crecimiento adolescente.

Todas las definiciones contemplan que el término adolescencia conlleva una serie de cambios a nivel físico, biológico, intelectual y cognitivo, de identidad y personalidad, social y cultural, moral y valórico. Estas pueden resumirse o sintetizarse en tres teorías sobre la adolescencia: la psicoanalítica, la sociológica y la de Piaget (Del Val, 1994) (Figura II.1).



Figura II.1. Teorías Adolescencia

La teoría psicoanalista entiende la adolescencia como una finalización que se produce con la pubertad, y que conlleva un desequilibrio a nivel psíquico, haciendo al sujeto vulnerable en su personalidad. También se da un despertar a nivel sexual, y una modificación en la relación con su familia, produciéndose enfrentamientos a nivel de normas. Se gestan nuevas relaciones sociales, construyéndose su propia identidad, lo que hace que se produzca una crisis con su identidad anterior. Esta teoría asocia el concepto de adolescencia a causas meramente internas (Erikson, 1971).

La teoría sociológica define la adolescencia como el resultado de presiones y tensiones consecuencia del contexto social, debido principalmente al proceso de socialización y la adquisición de roles sociales. Entiende el concepto de adolescencia como una causa externa al mismo sujeto (Del Val, 1994).

La teoría de Piaget, habla del cambio de pensamiento a lo largo de la adolescencia, donde el sujeto elabora planes en su vida y se transforma afectiva y socialmente. Esto hace que el adolescente sea el resultado de una interacción de factores sociales e individuales (Del Val, 1994).

Los estudios que se relacionan con la adolescencia, según la revisión previa realizada para la elaboración de este trabajo, son abundantes (más de 116.610 artículos). Para la búsqueda inicial en la literatura científica, se introdujeron los parámetros “adolescencia” tanto en español como en inglés “adolescence”, en la base de datos Web of Science (WOS), encontrando un incremento en el número de artículos publicados sobre esta temática desde el 2007-2012 (tabla II.2):

Tabla II.2.

Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Adolescencia.

Rango Búsqueda	Adolescencia	Adolescence	Total
Hasta 2000	216 Artículos	38.738 Artículos	38.954 Artículos
2001 - 2006	708 Artículos	13.957 Artículos	14.665 Artículos
2007 - 2012	1.469 Artículos	24.653 Artículos	26.122 Artículos
2013 - Actualidad	1.455 Artículos	35.414 Artículos	36.869 Artículos
Total	3.848 Artículos	112.762 Artículos	116.610 Artículos

En los últimos cinco años se han publicado un total de 36.869 artículos en revistas de impacto, escritos casi en su totalidad en inglés, siendo menor la proporción de artículos en español. El aumento significativo de estas publicaciones pone en evidencia la relevancia actual de la adolescencia, puesto que es una etapa de la vida que suscita un gran interés en los investigadores, al ser donde se producen gran cantidad de cambios en el sujeto.

II. 1. 2. FASES EVOLUTIVAS DEL DESARROLLO HUMANO

El ser humano pasa por una serie de fases a lo largo de su vida, que han sido delimitadas por los autores y van desde su nacimiento hasta su fallecimiento.

Maier (1969) diferencia entre crecimiento orgánico de desarrollo y el “humano” como tal. Ambos los define como la asimilación e integración de los diferentes cambios tanto a nivel constitucional como aprendidos, que conforman la personalidad del individuo y está en continuo desarrollo, dejando claro que el desarrollo, o crecimiento orgánico, es un proceso, y el cambio, o crecimiento humano, es un producto. Good y Brophy (1996), definen el desarrollo como una progresión ordenada, o niveles cada vez más altos, tanto de diferenciación como de integración de los componentes de un sistema. Craig (1994)

entiende por desarrollo los diferentes cambios en el tiempo que inciden en la estructura, pensamiento o comportamiento de la persona y que se deben a factores biológicos y ambientales. Para Sullivan (1959) el concepto de desarrollo es el producto de la continua interacción entre diversos factores estimulantes y una matriz de crecimiento prevalecientemente compuesta por ciertas predisposiciones selectivas, tanto para experimentar el cambio como para responder al ambiente de determinadas maneras.

Todas las definiciones coinciden en que el concepto denota cambio y procesos a lo largo de la vida. Las dos últimas incluyen el ambiente como un factor determinante en esos procesos, incluyéndolo también en sus definiciones autores como Brofenbrenner (1979) y Newman y Newman (1983).

Para delimitar las etapas de desarrollo del ser humano se ha observado la relación e interacción existente entre las tres edades del mismo: la edad cronológica y genética, la edad social y la edad psicológica. Se analiza la interacción entre estas, reconociendo tanto el grado, como el mayor o menor peso de cada una de ellas para tener un patrón genético o histórico en cada etapa. Sea cual sea la variable que se adopte para que se produzcan los cambios, siempre se tendrá presente y estarán influidas por las variables culturales y la variables ambientes.

Las etapas del desarrollo han pasado por varias propuestas para su clasificación. Tanto Craig (1994) como Rice (1997), llevan a cabo la propuesta de Erickson (1971) que divide las etapas de desarrollo del ser humano en: Infante (0-1 años), bebé (2-3 años), preescolar (3-6 años), escolar (7-12 años), adolescencia (13-18 años), adulto joven (19-20 años), adulto medio (21-50 años) y adulto viejo (50-... años); Craig (1994) divide estas etapas en dos grandes grupos: el primero de ellos comprende las etapas Prenatal, Infancia, Niñez Temprana, Adolescencia; y el segundo comprende Adultos Jóvenes, Edad Madura y Edad Adulta Posterior. Rice (1997) diferencia tres periodos de desarrollo, Desarrollo Infantil (dividido en cuatro sub-periodos, Prenatal que va desde la concepción al nacimiento; Infancia desde los 0 a los 2 años; Niñez Temprana desde los 3 a los 5 años; y Niñez Intermedia desde los 6 a los 11 años), Desarrollo joven y Desarrollo adulto.

Hasta el siglo XIX, las etapas del desarrollo bio-psico-social, diferenciaban tan solo dos categorías en el desarrollo del ser humano: los mayores y los niños. Los niños eran considerados en ocasiones mayores, pero físicamente más pequeños. Son dos grupos gruesos del desarrollo humano, Mayores y Menores de edad. Posteriormente se fue ampliando el número de categorías, diferenciando dentro de ellas subgrupos (Mansilla, 2000), estableciendo las etapas, como se recogen en la figura II.2.

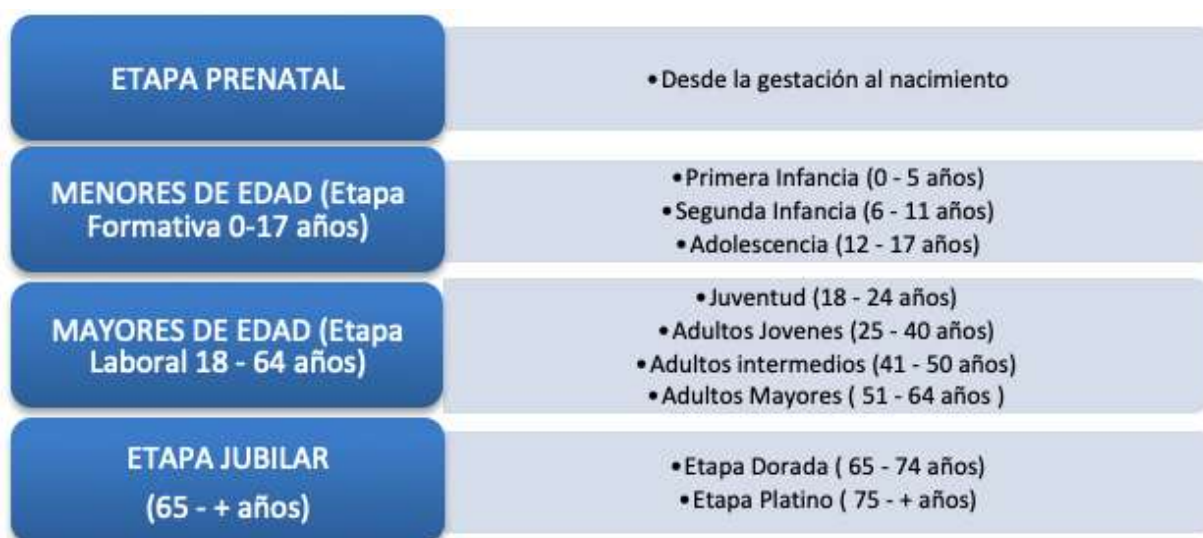


Figura II.2. Etapas del ser Humano.

II. 1. 2. 1. Etapa prenatal

Científicamente, el feto desde su gestación es un ser vivo, puesto que tiene actividad cerebral y se producen en él cambios a nivel orgánico. Capta estímulos propios y de la madre, lo que hace que la unión de este con su progenitora esté asociado a su desarrollo, ya que la madre le aporta, tanto a nivel nutricional, como a nivel afectivo, físico y psicológico, de modo directo o indirecto (Celada, 1989). Por tanto, el feto realiza un desarrollo como ser humano desde su concepción, momento en el que se unen las características genéticas de sus progenitores, y gracias a la relación que se da desde el primer momento con su madre y con el entorno que le rodea. Por tanto se considera esta etapa prenatal, como una etapa como tal, ya que en ella se dan procesos básicos que todo ser humano lleva a cabo.

II. 1. 2. 2. La Etapa de los Menores de Edad

En el S.XX se produce un consenso científico para establecer los 18 años como la edad donde se alcanza el máximo desarrollo humano, tanto a nivel biológico (alcanzando fortaleza física y capacidad de reproducción) como a nivel psicológico (adquiriendo estructuras necesarias para llevar a cabo relaciones con los diversos grupos sociales). Diferentes países establecen una edad determinada para el paso de una etapa a otra, lo que hace que se establezcan dos grupos poblacionales denominados, “mayores de edad” y “menores de edad. Se pasa de ser un sujeto dependiente, a ser un ser “mayor”, capaz de interactuar de forma madura y responsable dentro del conjunto social. Naciones Unidas (1948) reconoce la separación de estos dos periodos denominando a los menores “niños”. La convención de los Derechos del Niño, (Naciones Unidas, 1989), define “niños” como todo ser humano desde que nace hasta cumplir la mayoría de edad. Esta definición presenta culturalmente muchos problemas, puesto que la transición de niño a adulto tiene el factor edad como elemento discordante. Se establece que existen dos sub-periodos en esta etapa, los “niños” (0 a 11 años) y los “adolescentes” (12 a 18 años) (Craig, 1994; Erickson, 1971; Rice, 1997).

La etapa de la niñez ha sido un periodo estudiado por numerosos autores, por lo que existe un consenso bastante consolidado en su definición y limitación. Se establecen dos periodos en la “Niñez” diferenciados: *La primera infancia (0-5 años)*, donde el sujeto muestra un gran grado de dependencia y una movilidad denominada gruesa. *La segunda infancia (6-11 años)*, donde hay menos dependencia y los movimientos comienzan a ser más precisos. El sujeto se abre a su entorno más inmediato y comienza a adquirir habilidades para su interacción, haciéndose más independiente (Mansilla, 1988).

En la convención de los Derechos del Niño, (Naciones Unidas, 1948) acota el término niño, al sujeto que comprende la edad de 0 a 18 años, periodo donde se dan numerosos cambios a nivel bio-psico-sociales. A los 11-12 años, se produce una gran evolución a nivel biológico y psicológico, dando lugar a la aparición de los caracteres sexuales secundarios, denominándose “pubertad”. Esta etapa, en ciertas culturas con menos exigencias sociales, se considera el paso a la edad adulta, llevando a cabo ceremonias especiales (como por ejemplo tikopia en los pueblos primitivos de la Polinesia, donde un tiempo antes de la pubertad, entre los 9 y los 14 años, los niños eran circuncidados;

Los Mbuti que son pigmeos del Congo, y realizan ritos de iniciación cada tres años. El ritual llamado *nkumbi*, donde se les hace la circuncisión y se les internan en la selva durante meses ocupando su tiempo en la caza, pesca, cantando y en definitiva haciéndose “hombres”; Los Arapesh de Nueva Guinea, cuyo rito se lleva a cabo cada 6 años, lo que da idea de la importancia de su preparación. La ceremonia es la del Tamberan, que la lleva a cabo solo los hombres jóvenes iniciados de la tribu, y consiste en una entidad como un monstruo enorme, alto como un cocotero que asusta e intimida a mujeres y niños. Va pasando por las casas del poblado y el sonido y las hojas que va dejando en las puertas, son la señal que ya pasó). En nuestro país, los 12 años supone el término de los estudios de Educación Primaria, y el comienzo de la Educación Secundaria Obligatoria. En ciertos países, este paso da la potestad para poder comenzar a trabajar, aunque en España se necesita la mayoría de edad establecida en el código civil (18 años) para poder comenzar la vida laboral (Hannoun, 1977).

Etapas de los Adolescentes. La terminología “adolescente” ha sido adoptada recientemente por diversos países de habla hispana, y es coincidente con el término “teenager” de Estados Unidos, que reconoce como grupo adolescente a la población comprendida entre los 12 y los 17 años. Es una etapa crítica puesto que se llevan a cabo en el sujeto cambios a nivel físico, psicológico y social (Garaigordobil, Aliri y Martínez-Valderrey, 2015; Revuelta y Esnaola, 2015; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2015). Durante este periodo, a nivel físico, se lleva a cabo un desarrollo acelerado del esqueleto, que implica un cambio en su autoimagen y autoconcepto. También se terminan de desarrollar y madurar los sistemas respiratorio, circulatorio y el de reproducción. A nivel psicológico, se despierta la curiosidad de conocerse a sí mismo y al entorno que le rodea, tomando conciencia en este periodo de su identidad social y de género. Esta identidad personal, hace que su grupo de iguales pase a influenciar más al individuo que su familia (Aranda, Montes-Berges y Castillo-Mayén, 2015; Ramírez, Lacasa, Esteban y Gonzalo, 2015). Los factores señalados anteriormente, muestran que en esta etapa existen diferencias destacables entre los periodos de 12 a 14 años y los de 15 a 17 años, ya que en la etapa de 14 a 15 años, se experimenta una exploración activa de la sexualidad y puede comenzar la incursión en actividades laborales a nivel social. Aún no tiene estabilidad a nivel emocional, ni habilidades sociales ni laborales, lo que implica que deba tener apoyo a nivel familiar. Hay que tener en cuenta que es una etapa muy influenciada, donde las conductas que se

adquieren pueden ser muy disruptivas y difíciles de modificar en la edad adulta (Sánchez-Queija, Moreno, Rivera y Ramos, 2015). Por tanto, se puede hablar de varios sub-periodos dentro de la adolescencia (tabla II): *primera adolescencia*, comprendida entre los 12 y los 14 años; *la adolescencia media*, comprendida entre los 15 y 17 años. Este segundo sub-periodo tiene un vacío social, puesto que los que no quieren seguir su formación académica, se encuentra con la no posibilidad de trabajar, y donde legalmente son imputables por sus actos. Esta etapa se denomina Etapa Formativa, debido a su crecimiento y desarrollo humano. *Adolescencia tardía*, comprendida entre los 18 y 20 años, donde pueden existir el riesgo de llevar a cabo conductas peligrosas, como el consumo de alcohol y otras sustancias, y tener relaciones sexuales sin precaución. Al finalizar la etapa de adolescencia hay un periodo de transición hasta la vida adulta, cuya importancia es incuestionable y que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes (Tabla II.3).

Tabla II.3.

Etapas de la adolescencia

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
Primera adolescencia (12-14 años)	Cambios significativos a nivel biológico y psicológico.
Adolescencia media (15-17 años)	Caracterizada principalmente por frecuentes y fuertes cambios del estado anímico. Conceden especial importancia a la imagen que proyectan hacia su grupo de iguales debido a un nivel de autoconciencia elevado.
Adolescencia tardía (18-20 años)	Se diferencia de las anteriores por la propensión a desarrollar conductas de riesgo como el consumo de sustancias nocivas o mantener relaciones sexuales sin precaución.

Nota: Recuperado de Castro (2016)

II. 1. 2. 3. La Etapa de los Mayores de Edad

En la mayoría de los países, al cumplir los 18 años tanto hombres como mujeres, se consideran mayores de edad en la sociedad civil, lo que les permite, responder ante la justicia, participar y ser miembro de la población activa, participar en las actividades sociales y políticas, unirse en matrimonio y formar familia (Casas, 2002). Para obtener estos derechos y deberes en la etapa de mayores de edad (Tabla II.4), se debe haber alcanzado en la etapa formativa, habilidades y destrezas para tener autonomía de pensamiento y acción en la vida social. Todas estas características acompañarán al individuo hasta el fin de su vida (Mansilla, 2000). Los mayores de edad, presentan un periodo de transición que se denomina “Climaterio”, como una circunstancia social que

los divide en dos grupos, los que trabajan (trabajadores) y los que no lo hacen por motivos de edad o legales (jubilados).

La Etapa de los Trabajadores es variada, puesto que la vida laboral va cambiando en calidad y cantidad según sea la edad del trabajador. La etapa actual comprende las edades de 18 a 65 años. Estos trabajadores son los encargados en la sociedad de mantener a terceros, y participar activamente en actividades políticas y comunitarias. Al cumplir 65 años y finalizar la etapa de trabajo, los seres humanos viven un periodo denominado Climaterio o Jubilación (Artiles, 2004).

Tabla II. 4.

Etapas de los mayores de edad

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
Juventud (18 – 24 años)	Etapa tardía de la adolescencia donde se da el paso a la madurez. Son inexpertos en la etapa adulta, pero muestran gran entusiasmo, asimilando conceptos rápidamente.
Adultos Jóvenes (25 – 40 años)	La gran mayoría encuentran trabajo. Familia en proceso de crecimiento.
Adultos Intermedios (41 – 50 años)	Grandes cambios a nivel familiar. A nivel físico, etapa del climaterio que se produce más visiblemente en las mujeres.
Adultos Mayores (51 – 64 años)	El climaterio llega a su fin física y psicológicamente. Al finalizar la etapa se produce la jubilación.

Etapa de los Jóvenes. Tanto la Unesco como diversos países desarrollados, entre ellos España, consideran a partir de los 14 años, el periodo denominado adolescencia siendo esta, el paso a la etapa de madurez. Y existiendo diferencias sustanciales entre adolescentes maduros y la etapa de madurez. Los seres humanos, de los 18 a 24 años de edad, maduran a nivel de crecimiento y de desarrollo psicológico. Esta etapa, se diferencia de los demás mayores, al ser aún inexpertos en el mundo adulto, aunque se comportan de forma entusiasta, dinámica y creativa, siendo un mundo nuevo que deben de explorar. Son seres que se muestran fáciles al cambio, lo que compensa a la hora de aprender y asimilar conceptos a gran velocidad. Al finalizar este periodo, ya tienen sus estudios finalizados (siempre que no sean carreras profesionales muy largas), están en búsqueda de trabajo o ya lo tienen, y comienzan a tener relaciones de pareja más estables. En la actualidad, sobre todo en jóvenes con estudios superiores y con intención de logro altísimo, existe un alejamiento a crear un modelo de familia tradicional. Y en cuanto a estereotipos sexuales, presentan una nueva forma de ver el mundo que les rodea, ya que este es más exigente con ellos (Brito, Mendes y Santos, 2017).

La etapa Adulta, comprende a los seres humanos desde los 25 a los 64 años. Esta etapa es la de la madurez personal, donde los procesos y cambios biológicos y psicológicos no son tan radicales como en etapas anteriores. Tienen mejor calidad de vida, siendo la esperanza de vida, en los tiempos actuales, cada vez mayor tanto en hombres como en mujeres (García-Alandete, Martínez y Sellés, 2018). Se pueden diferenciar tres subgrupos: *Adultos jóvenes o Adultos primarios (25 a 39 años)*, que cuentan en su mayoría con un trabajo, aunque actualmente debido a la crisis a nivel social, existe un gran número de desempleados en esta etapa, y con una familia en proceso de crecimiento, lo que les produce un conflicto a causa de sus responsabilidades tanto a nivel familiar como laboral. Al final de esta etapa se observan una serie de cambios a nivel físico, que afectan tanto en su aspecto como en su condición física, así, por ejemplo, aparece un deterioro físico ya que se va perdiendo flexibilidad y fuerza. Sin embargo se alcanza la plenitud a nivel psicológico, sobre todo a nivel intelectual (Mansilla, 2000). *Adultos o Adultos intermedios (40 a 49 años)*, es la etapa donde existen mayores conflictos a nivel de pareja y familiares, motivados especialmente por el proceso de cambio de estereotipos sexuales. Se presentan grandes cambios derivados principalmente por el Climaterio, y por ser más visible en las mujeres, ya que entran en la pre-menopausia, aunque se da en los dos sexos con poca diferencia de edad. La aparición de canas y la pérdida de fuerza en los hombres, es contraproducente para él, puesto que es el abandono de modelo de juventud actual. De todo ello derivan problemas psico-sociales actualmente nuevos y que deben de ser tratados de forma temprana (Moreno-Franco, Peñalvo y Casasnovas, 2018). *Adultos mayores o adultos tardíos (50 a 64 años)*, es la etapa donde el Climaterio llega a su fin biológicamente, con todas sus consecuencias psicológicas, especialmente en la mujer (Fonseca, Freitas y Duarte, 2018). Los padres deben de afrontar el abandono, por parte de los hijos, del hogar (síndrome del nido vacío). Al final de esta etapa se plantea el proceso de jubilación, con las consecuencia que ello conlleva: mayor tiempo disponible, ver que aún es productivo, y como llevar a cabo las actividades familiares y su economía (Sánchez-González, Calvo-Arenillas y Sanchez-Rodríguez, 2018). Toda esta etapa, desde los 18 a los 65 años, se denomina Etapa Laboral, puesto que es cuando más capacidad se tiene y cuando se realiza la inserción laboral (Masilla, 2000).

II. 1. 2. 4. La Etapa Jubilar

Está comprendida a partir de los 65 años, y es donde los trabajadores dejan su labor para jubilarse. La jubilación significa que pasa de ser persona activa, para recibir los beneficios que ha ido acumulando a lo largo de su vida laboralmente activa. Este grupo ha sido estudiado recientemente, al existir cambios por el aumento en la esperanza de vida. Se pueden encontrar dos grupos, los *Senectos (Etapa dorada)*: adultos cuyas edades comprenden entre los 65 y los 74 años (Tabla II.5).

Tabla II. 5.

Etapas edad jubilar

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
Etapa dorada (65 – 74 años)	Son personas con gran experiencia laboral. Personas valiosas socialmente. La sociedad les debe de dar una respuesta a sus necesidades.
Etapa platino (75 – + años)	No son reconocidos en la actualidad por su experiencia ni sus habilidades. Antiguamente formaban el consejo de ancianos, muy reconocido socialmente.

Este término es sinónimo de vejez, pero no se debe confundir con senil, ya que es un término psiquiátrico y significa enfermedad mental. Existen una serie de estereotipos unidos a vejez, como el ser pasivos, asexuados, con falta de motivación para aprender, que presentan indiferencia, abandono,... Neugarten (1970) considera senectismo a todo aquello que va unido al prejuicio de ser anciano y “viejísimo”. Este grupo actual de personas pertenecientes a los senectos, tienen gran experiencia acumulada en su campo laboral. Son valiosas socialmente y necesitan respuesta a sus necesidades actuales por parte de su entorno. Dentro de este grupo encontramos a su vez dos sub-grupos: los senectos primarios (65 a 69 años) y los senectos intermedios (70 a 74 años). En el primer sub-grupo, el sujeto tiene un enfrentamiento consigo mismo para asimilar su nueva situación. Y en el segundo sub-grupo encuentra su sitio y se asienta en su nuevo estatus social. El segundo grupo, *Los Gerontes (Etapa Platino)* son el grupo social de personas que cumplen los 75 años. Actualmente, el modelo social no favorece el reconocimiento de la experiencia y las habilidades que se adquieren a lo largo de la edad. Antiguamente era el Consejo de Ancianos el que gobernaba y transmitía oralmente la sabiduría a la sociedad. Se puede encontrar varios sub-grupos: Senectos Tardíos (75 a 84 años); Longevos (85 a 94 años); y Prolongevos (95 años en adelante), término que uso Gerald J. Gruman para insistir en las acciones humanas que hacen que se extienda la vida humana (Rice, 1997), bien sea de forma natural o por medio de la ciencia.

II. 1. 3. MODELOS TEÓRICOS DE LA ETAPA ADOLESCENTE

La etapa de la adolescencia es breve en el tiempo, aunque en ella se producen multitud de cambios, que hace que se diferencie del resto de etapas (Mejía, 2015). A partir de la mitad del S. XX, se ha planteado el estudio del desarrollo humano desde la niñez a la edad adulta (Palacios, Marchesi y Coll, 2009). La etapa de adolescencia aparece en diferentes estudios como un periodo donde existe gran confusión y cambios profundos a nivel personal (Bonilla, 2015; Martínez, López, Díaz y Teseiro, 2015; Navarro-Pérez, Pérez-Cosín y Perpiñán, 2015). Para explicar tanto el desarrollo del concepto de adolescencia como su evolución, Compas, Hinden y Gerhardt (1995) propusieron una serie de modelos teóricos (Figura II.3):



Figura II.3. Modelos Teóricos de la Etapa de la Adolescencia (recuperado de Compas, et al., 1995).

II. 1. 3. 1. Modelo Bio-psico-sociales

Tanto el desarrollo como el comportamiento humano se producen conjuntamente en los diferentes niveles psicológicos, biológicos y sociales. La maduración a nivel físico y biológico se encuentran muy presentes a lo largo de la adolescencia (Brooks-Gunn y Reiter, 1990) A nivel de los procesos socio-cognitivos, en el periodo adolescente se desarrollan las habilidades para la solución de problemas, el desarrollo de la capacidad

lingüística y las diferentes habilidades espaciales y visuales. Además se acompaña de los cambios que se producen por el entorno social, ya que el sujeto comienza a asumir diferentes roles (Entwisle, 1990). Este modelo analiza la relación existente en la etapa adolescente entre conceptos como la pubertad, conducta, cognición, emoción y las relaciones sociales (Compas, et al., 1995; Ramírez, 2007; Ramos, 2008; Vilches, 2015).

II. 1. 3. 2. Ciencia Comportamental del Desarrollo

La caracterizan dos elementos, el abandono de todos los modelos psicológicos tradicionales y la epistemología positiva (Jessor, 1993). Esta ciencia aúna diferentes disciplinas como la antropología, la sociología, la pediatría, la psiquiatría infantil, la demografía, la educación y la criminología, dando un resultado multidisciplinar que integra todas las disciplinas expuestas. La característica más relevante de este modelo, es la interrelación que existe en los diversos contextos sociales y sus resultados (Jessor, Donovan y Costa, 1991; Ramírez, 2007; Ramos, 2008).

II. 1. 3. 3. Modelo de Ajuste Persona-Contexto

Estudian el desarrollo adolescente, resaltando las características del mismo y su relación con el contexto ambiental (Eccles, et al., 1993; Eccles, et al., 1996; Eccles y Midgley, 1989; Lerner, 1985; Ramírez, 2007). El feedback es el elemento que proporciona la información de las diferentes conductas y comportamientos del adolescente en su contexto. Este feedback dependerá de las características del sujeto, expectativas, demandas, valores y el contexto social (Compas et al., 1995; Ramírez, 2007).

II. 1. 3. 4. Perspectiva del Desarrollo y Ciclo Vital

El ciclo vital y el desarrollo humano se dividen en dos perspectivas, *la Perspectiva del Desarrollo*, que tiene que ver con las diferentes teorías psicoanalíticas y del aprendizaje social, que consideran la etapa de la adolescencia como un tiempo estrechamente ligado con el contexto familiar, y analiza los diferentes comportamientos y sus procesos de cambio a nivel biológico, psicológicos, cognitivos y sociales, dando lugar a la adquisición de madurez. Esta perspectiva, teniendo en cuenta la edad, investiga al sujeto en función de sus percepciones y de su relación con el ambiente (Poole, 1983; Ramírez,

2007). La segunda perspectiva se denomina *Perspectiva del Ciclo Vital* (Frydenberg, 1997), que considera el desarrollo del ser humano, como una etapa única que dura toda la vida sin ningún tiempo crítico en todo su desarrollo (Baltes, Rease y Lipsitt, 1980; Ramírez, 2007). La edad no es una variable intrínseca del desarrollo, puesto que el sujeto se desarrolla a lo largo de todo su ciclo vital (Lerner y Spanier, 1980).

II. 1. 3. 5. Teoría General de Sistemas o Modelo Sistemático

Bertalanffy (1968), llevó a cabo la teoría general de sistemas, que tiene una importancia relevante entre los investigadores, ya que no centra su importancia en las unidades en sí, sino en las unidades que conforma el sistema. Dicho sistema se estudia de forma global, involucrando todos los contextos, como la familia o grupos de iguales, clubes deportivos, clases del centro educativo y agrupaciones escolares (Gracia y Musitu, 2000).

II. 1. 3. 6. Modelo Ecológico del Desarrollo Humano

Este modelo se basa en la simbiosis compleja entre los sistemas orgánicos, comportamentales y ambientales (Bronfenbrenner, 2002). El ambiente se compone de factores físicos y sociales, que se unen a cogniciones y percepciones de los sujetos que se encuentran a su alrededor, considerando aspectos físicos, biológicos, psicológicos, sociales, culturales, étnicos, económicos y políticos. Este modelo entra en las investigaciones para dar a conocer las organizaciones sociales humanas (Gracia y Musitu, 2000). A raíz de esto Bronfenbrenner (1979) propone cinco sistemas interrelacionados, atendiendo a la simbiosis sistemas-contexto (Tabla II.6).

Tabla II. 6.

Sistemas interrelacionales de Bronfenbrenner (1979).

SISTEMAS INTERRELACIONALES DE BRONFENBRENNER	
Microsistema	Es el más próximo, comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el entorno en el escenario inmediato que contiene la persona (la familia y la escuela).
Mesosistema	Contempla las relaciones entre microsistemas vistos anteriormente, ya que son los aquellos en donde el sujeto en desarrollo participa activamente.
Exosistema	Prolongación del mesosistema, personifica las estructuras sociales, formales e informales que rodean y afectan al contexto inmediato en el que se encuentra la persona; influye, delimita e incluso determina lo que ocurre allí (amistades, vecino, socios)
Macrosistema	Son todos aquellos valores culturales, creencias y sucesos históricos que pueden afectar a los otros sistemas; son considerados como el elemento más importante de protección y amortiguador de tensiones del individuo.
Cronosistema	Incide en la influencia de los cambios y continuidades en el tiempo que tienen lugar en los ambientes en los que la persona vive.

II. 1. 3. 7. Teoría de los Sistemas Dinámicos

Es de las teorías más recientes, que parte de las ciencias físico-naturales y progresivamente incorpora la psicología. Su principal característica es proponer que las formas complejas surgen a partir de la actividad entre las partes del sistema (Perinat, 2007). Esta teoría responde a contradicciones como son la individualidad del ser humano, su forma de ser, pensar, comportarse o relacionarse. También han estudiado casos de gemelos o núcleos familiares; y de personas que fracasan proviniendo de clases favorecidas económicamente, y que triunfan cuando provienen de clases sociales desfavorecidas (Smith y Thelen, 2003).

II. 1. 4. CAMBIOS EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es la segunda etapa que se produce en el desarrollo evolutivo. Esta etapa, denominada de transito (Petito y Lara, 2015), se caracteriza por los numerosos cambios y modificaciones que se producen en el sujeto, teniéndose que adaptar a su nueva apariencia y madurez sexual (Delgado y Villanueva, 2015; Mora, Quesada, Venegas y Villalobos, 2015). Ruiz- Juan y Ruiz-Risueño (2011) señalan que en la etapa de la adolescencia los sujetos se enfrentan a formar su identidad, tienen necesidad de una mayor autonomía y emancipación, aceptación e inserción entre su grupo de iguales, siendo diferente este grupo al grupo familiar, evaluación de riesgos y toma de conciencia de su desarrollo sexual. Estos cambios, los realizará el sujeto con mayor o menor estrés, dependiendo de las características individuales y las situaciones del contexto (García-Ros, Pérez-González y Fuentes, 2016). En esta etapa de la adolescencia se producen cambios a nivel cognitivo, psicológico y social, que se detallarán a continuación (Higueta-Gutiérrez, Arias y Antonio, 2015).

II. 1. 4. 1. Cambios a nivel físico o biológico

En esta etapa, que coincide con la pubertad, se producen numerosos cambios biológicos como son, formas y tamaño del cuerpo, desarrollo y crecimiento de órganos sexuales (Berger y Thompson, 1998; Bustamante y Rengifo, 2015; Frydenberg, 1997). Los cambios, comienzan y perduran de forma variable en los individuos (Elliot y Feldman,

1990). Los cambios a nivel físico están estrechamente relacionados con los cambios psicológicos y sociales (Reyna y Farley, 2007). A lo largo de las últimas décadas se ha comprobado que se ha adelantado el inicio de la pubertad, y retrasado el inicio de la edad adulta (Euling, Selevan, Pescovitz y Skakkebaek, 2008), por causas socioeconómicas propias de las diferentes sociedades desarrolladas. Los cambios a nivel biológico, dependen del sexo y de los niveles de hormonas, lo que hace que su inicio sea diferente en los individuos (Nottelmann, Susman, Inoff-Germain y Chrousos, 1987), aunque hay varios cambios comunes, como son el aumento de peso y estatura que dura aproximadamente dos años, y que se da más bruscamente en los chicos a los 10-11 años, llegando a su crecimiento máximo sobre los 16 años, y de forma mas gradual los siguientes años (Marshall y Tanner, 1970). Las chicas comienzan su desarrollo en los 7-8 años y los 11- 12 años (Coleman y Hendry, 2003). A nivel biológico aparece el acné, cambio en el olor corporal, siendo este más fuerte, aumento de los senos (mayor en las mujeres), en los chicos se ensancha la espalda y los hombros, se disminuye la grasa corporal, se produce un cambio en la voz, siendo más ronca, aparece más pelo en zonas como las axilas, cara, piernas, pecho y pubis, y se produce la primera eyaculación. En las chicas se produce un ensanche en las caderas, aumenta la grasa en muslos y caderas, producida por las hormonas de la testosterona y los estrógenos (para los chicos la testosterona aumenta 18 veces los valores iniciales y en las mujeres los estrógenos aumentan 8 veces los valores de su infancia) (Malina y Bouchard, 1991).

II. 1. 4. 2. Cambios a nivel psicológico

Cada adolescente asimila su maduración biológica y psicológica de forma diferente, lo que afecta a su ajuste psicosocial (Buchanan, 1991; González y Tourón, 1992; Harter, 1999; López et al., 2011; Reina y Delgado, 2015). Esta etapa se caracteriza por el cambio físico, lo que conlleva a nivel social una preocupación por su apariencia física, para ser aceptado entre sus iguales. Comienza el interés sobre su cuerpo y una toma de conciencia sobre el mismo, a causa del vínculo que existe entre atractivo físico y la aceptación social. Existe una mayor disconformidad en la niñas que en los niños, en cuanto a su apariencia física (Peris, Maganto y Kortabarria, 2013).

A comienzos del S.XX la etapa de la adolescencia era considerada como un espacio de tiempo donde se producía un gran desorden interno, aunque actualmente, gran número

de estudios dan como errónea esta afirmación (Offer, Ostrov y Howard, 1984). El sujeto aceptará y asimilará los cambios formando su identidad, a lo largo de un tiempo, puesto que los cambios son importantes en esta etapa (León, 2013). La imagen que cada sujeto hace de sí mismo, proviene de la autoevaluación constante que hace de su imagen corporal, siendo las mujeres mucho más exigentes en este sentido (Bonilla, Romero y Cabrera, 2015; Fernández-Bustos, González-Martí, Contreras y Cuevas, 2015; Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012). Los chicos evalúan su apariencia física, vinculándola a la estatura, mientras que las chicas al peso (Higueta-Gutiérrez et al., 2015). Los chicos, que maduran antes, perciben su imagen corporal de forma positiva, mientras que las niñas no (Gaete, 2015). Los adolescentes que maduran antes, tienen síntomas psicosomáticos más acentuados, aunque este impacto está ligado al contexto donde se produce (Hurtado-Murillo, 2015; Viada-Pupo y Batista-Faraldo, 2015). A nivel cognitivo, esta etapa presenta un aumento en los niveles de atención y memoria, y en la velocidad de procesamiento y ordenación de la información. Esto es debido a que el individuo se enfrenta a experiencias nuevas en su contexto, aumentando su conciencia de ser social (Orrego, Paino y Fonseca-Pedrero, 2016) y de pensamiento crítico (López, Molina y García, 2015).

II. 1. 4. 3. Cambios a nivel emocional

Los grandes cambios producidos a lo largo de la etapa de la adolescencia, influyen en el autoconcepto y la autoestima de forma directa en los sujetos, haciendo que esta varíe. A nivel emocional, se produce lo que se denomina identidad emocional; adquiriendo su propia identidad, lo que le proporciona autonomía personal, normas estables, vinculación afectiva, participación activa e interacción con los adultos y con su grupo de iguales, educación y protección ante posibles riesgos psicológicos (Abad, 2016; Pacheco-Sánchez, 2016).

Basándose en la Teoría de Erikson de la Identidad, Marcia (1976) propone los siguientes estados de la identidad: *Logro de identidad*, los sujetos que tras una crisis gastan energía buscando soluciones, ahora muestran gran decisión. *Exclusión*, toma decisiones pero basadas en los planes de otros individuos. *Difusión de identidad*, no adquiere compromiso. *Moratoria*, sigue estando en crisis, aunque se dirige al compromiso. La autoestima se desarrolla en la adolescencia siendo un periodo crítico,

también en la formación de la identidad, y en la diferenciación con el resto de iguales, sintiéndose un sujeto valioso. Comienza a ser un sujeto con independencia, tras la etapa anterior, donde tenía una dependencia absoluta familiar, adquiriendo confianza en sus propias actitudes (Estévez, 2012). La autoestima es un concepto de nuestra valía que está basada en sensaciones, sentimientos, experiencias y pensamientos personales (Cano, Palacios y Ruíz, 2013; Estévez, 2012; Ortega, 2010). El autoconcepto y el sentimiento son elementos que coexisten con la autoestima (Massó y Gutiérrez, 2001).

II. 1. 4. 4. Cambios a nivel social

A nivel social en esta etapa comienza el proceso de socialización adquiriendo nuevos comportamientos sociales y actitudes. En las primeras edades, la socialización se da en el entorno familiar (Cuevas-López, 2016; Osorio, 2016; Pasquín y Teresa, 2016), mientras que en la adolescencia, su grupo de iguales pasa a ser su referente (Barón, Vázquez y Cava, 2016) y la familia se reevalúa de forma crítica (Rivera, Santos, García y Millán, 2016). Puede darse la situación de conflicto entre familia y grupo de iguales (Camara y Tomasi, 2016; García-Ros, et al., 2016). La familia y el grupo de iguales influirá a nivel de autoestima y de autoconcepto del sujeto, por lo que se precisa conocer el desarrollo para saber su correcta evolución (Harter, 1999). El adolescente comienza a necesitar independencia, al igual que comienza a sentirse atraído sexualmente hacia sus iguales, que hace que comience a cambiar su forma de interactuar con el entorno. Rice (2000) establece una serie de necesidades del adolescente en su cambio a nivel social (Figura II. 4):



Figura II. 4. Necesidades adolescente en el cambio social según Rice (2000)

La sociedad marca con claridad los objetivos del adolescente, pero no facilita su consecución (Moreno, 1997). Actualmente los adolescentes en la sociedad encuentran el problema de la independencia económica, lo que impide independizarse de su familia. Es una etapa en donde se producen grandes cambios en todos los niveles en los sujetos, tanto físicos, psíquicos, emocionales y sociales. Se les debe de dar respuesta a las necesidades reales que existen en la actualidad, proporcionándoles una formación adecuada y unas expectativas laborales que motiven a los adolescentes y los hagan crecer de forma plena.

II. MARCO TEÓRICO

II. 2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

II. 2. 1. CONCEPTO

En los últimos años, la Inteligencia Emocional, está adquiriendo relevancia debido a los grandes beneficios que aporta a la persona, pudiendo superar dificultades, tomando decisiones en situaciones de presión, ayudando a estar emocionalmente estable y generando situaciones de bienestar y satisfacción mental.

En este apartado se va a llevar a cabo un análisis de la evolución del concepto de Inteligencia Emocional a lo largo de los años, pasando de un concepto genérico de inteligencia a la concreción y concepto actual de Inteligencia Emocional.

II. 2. 1. 1. Conceptualización Inteligencia

Al igual que en otros conceptos psicológicos importantes, existe una gran diversidad a la hora de definir el concepto de inteligencia y capacidad emocional (tabla II.7). Las investigaciones se han centrado en dividir la inteligencia en diferentes fragmentos para facilitar su comprensión, en lugar de estudiar la inteligencia de forma integral. Salazar (2016) y Sternberg y Powell (1989), afirman que los teóricos se han centrado exclusivamente en analizar la inteligencia desde el punto de vista de sus propias teorías, sin analizar las teorías de la inteligencia en su totalidad.

Tabla II.7.

Evolución del concepto de inteligencia o capacidad emocional

AUTOR/AÑO	EVOLUCIÓN CONCEPTO DE INTELIGENCIA
Binet y Simon, 1905	La inteligencia se muestra en su totalidad.
Galton, 1907	Las diferencias intelectuales en los procesos básicos son innatas.
Thorndike, 1920	Incluye el componente social, diferenciando entre inteligencia abstracta, mecánica y social.
Turing, 1950	Comienza a desarrollar el concepto de inteligencia artificial.
Catell, 1963	Inventa las pruebas mentales para hacer de la inteligencia una ciencia.
Gardner, 1983	Inteligencias múltiples.
Piaget, 1985	Aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales establecidos.
Sternberg y Powell, 1989	Dividieron las tareas en componentes cognitivos a los que más tarde añadieron los metacomponentes.
Siegler y Dean, 1989	Se cuantifica y ordena en habilidades, basado en test de inteligencia.
Hardy, 1992	La inteligencia humana requiere más componentes asociados que la inteligencia artificial, la cual es sí o no.
Mayer y Salovey, 1993	Inteligencia Emocional.

La inteligencia se estudiaba a través de las distintas escuelas tradicionales, como por ejemplo las escuelas psicométricas, en las que la inteligencia se cuantifica y se ordena en habilidades. Estas escuelas se basan en los test generales de inteligencia para recoger los datos, analizándolos a través de estudios factoriales (Siegler y Dean, 1989). Estaban basados en las diferencias individuales y la capacidad mental del individuo.

A principios del Siglo XX, surgió el interés por conocer la inteligencia de la población, Binet y Simon (1905), por encargo del Ministro francés de la época, realizaron un test simple que medía la capacidad mental, para detectar en las escuelas a los alumnos con deficiencia mental, con la finalidad de que se les pudiera dar una educación adaptada. Los investigadores, afirmaron que la inteligencia y el valor de un individuo se muestra a través de la totalidad, como un conjunto de tendencias, tales como la memoria, las imágenes mentales, la comprensión o el juicio. Las escalas de Binet y Simon (1905) fueron introducidas en EE.UU. En una versión actualizada del test, realizada por Stanford y Binet (1960), aparece por primera vez el concepto de Cociente Individual (C.I.), que establece las diferencias entre edad mental y edad cronológica.

Galton (1907) también estudió las diferencias individuales en la capacidad mental de las personas, viendo como estas actuaban diferente en los procesos mentales básicos, lo que producía desigualdades en la capacidad mental. Pensaba que las diferencias más importantes en los seres humanos no eran adquiridas. Su meta era demostrar que estas singularidades eran innatas.

Yerkes y Dodson (1908), elaboraron una serie de pruebas mentales aplicables en un grupo de inteligencia, conocidas como ARMY ALPHA (para reclutas alfabetizados del

ejercito de EE.UU.) y ARMY BETA (para los analfabetos o con malos resultados en ALPHA). A raíz de los resultados obtenidos en estas serie de pruebas, Binet (1911) se cuestionó si el rendimiento de la inteligencia dependerá de un factor único o de muchos pequeños factores. Comenzó a diferenciarse dos corrientes; los defensores de la inteligencia general o factor g (Spearman, 1927; Terman, 1916), denominados monistas; y los investigadores que concebían la inteligencia más pluralista, con un gran número de "vínculos" estructurales independientes que incluían los reflejos, los hábitos, las asociaciones aprendidas, ... (Guilford, 1967; Thurstone, 1960).

Entre los años 20 y los años 50, Thorndike (1920) inició una aproximación al término de Inteligencia Emocional. Publica un artículo "La inteligencia y sus usos", donde da un paso adelante en la definición de inteligencia, considerando esta como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas, incluyendo el componente social en la misma. Señala tres tipos de inteligencia: *la inteligencia abstracta*, que se entiende por la manera de manejar ideas y símbolos tales como palabras, formulas químicas, etc.; *la inteligencia mecánica*, referida al uso de utensilios tales como armas o barcos; y *la inteligencia social*, entendida como la habilidad de manejar a los hombres y mujeres, saber manejar las relaciones entre los humanos.

A partir de la década de los 30 se comienza a rechazar la idea de una teoría única de inteligencia. Thurstone (1938) diferencia siete habilidades (comprensión verbal, fluidez verbal, razonamiento inductivo, capacidad numérica, velocidad perceptiva, capacidad espacial y memoria) con las que se mide la inteligencia de los individuos. En años posteriores Guilford (1950) diferenció entre el pensamiento convergente, que busca la mejor solución a partir de una información recibida, y el pensamiento divergente, que busca soluciones coherentes a un problema dado. Otro autor como Catell (1963) diferenció entre inteligencia fluida que se refiere a una habilidad heredada e inteligencia cristalizada que nace de la experiencia de los sujetos.

Desde los años 50 a la actualidad, aparecen nuevas propuestas en la psicología cognitiva. Las más relevantes son el estructuralismo y el procesamiento de la información. La primera en aparecer es el estructuralismo, formada por investigadores cognitivos radicales que pretenden aunar en un paradigma todas las ciencias sociales. El

más destacado es Jean Piaget (Hardy, 1992). La teoría piagetiana se preocupa de los aspectos cualitativos de la inteligencia y de los patrones universales establecidos. También basa su enfoque en el estudio de las habilidades grupales no de forma aislada (Siegler y Dean, 1989). Denomina su campo de trabajo “Epistemología Genética” o estudio de los orígenes del conocimiento en el desarrollo del niño (Hardy, 1992). La teoría piagetiana afirma que los niños progresan por medio de estados de conocimiento cualitativamente discretos y parcialmente correctos, que se dan antes de la comprensión compleja. Esta secuencia es fija, por tanto, no se pueden enseñar conceptos hasta que por edad estos sean dominados (Siegler y Dean, 1989). Como segunda propuesta aparece el procesamiento de la información. Esta cuenta en la actualidad con un mayor número de seguidores (Gros, 1997) y parte de la idea de que el hombre es un manipulador de símbolos por medio de la memoria sensorial, y donde la percepción hará que estos símbolos pasen a la memoria a corto plazo gracias al aprendizaje. La segunda propuesta que diferencia la capacidad intelectual es la teoría de los componentes cognitivos. Sternberg y Powell (1989) entienden los componentes como procedimientos automáticos del procesamiento de la información, y por metacomponentes a las técnicas estratégicas que necesitamos. Dividieron las tareas en componentes de rendimiento y componentes de adquisición de conocimiento cognitivos, a los que más tarde se añadieron los metacomponentes que son los procesos ejecutivos usados en resolución de problemas y toma de decisiones. Esta teoría cognitiva adolece de un grave error ya que se centran más en la inteligencia artificial y no en la inteligencia humana.

Posteriormente, aparece el término de inteligencia artificial (Turing, 1950). Los estudios se centran en crear diversos paralelismos entre la estructura del cerebro humano y el de la máquina. Se afirma que la inteligencia artificial es un recurso para analizar, siendo de gran ayuda para el análisis de la inteligencia, aunque se debe tener presente que la inteligencia humana exige algo más (Hardy, 1992). Ambas inteligencias son muy diferentes. La inteligencia artificial es sí o no, no tiene la capacidad de resolver problemas ni de plantearlos, la humana requiere otros conceptos más complejos como por ejemplo la intuición (Marina, 1993; Secanilla, 2019).

Los planteamientos anteriormente citados (teoría de los componentes cognitivos y inteligencia artificial) no hacen más que mostrar que el concepto inteligencia sigue aún

sin estar resuelto. Además de estas teorías, debemos tener presentes las contribuciones genéticas y ambientales, la diferentes definiciones de inteligencia humana, animal y artificial, y el papel de la cultura en la sociedad, para entender que exista tanta controversia en las investigaciones llevadas a cabo sobre inteligencia emocional (Jerison, 1989). La inteligencia es algo que se va haciendo basándose no solo en la razón sino también en sentimientos (Astorga, Castro, Cabaco y Velasco, 2016; Marina, 1993).

Los estudios de inteligencia deben de centrarse en explicar las diversas manifestaciones de inteligencia dentro de cada cultura y a través de ella, con el fin de recoger una inteligencia que abarque todas las culturas (Gardner, 1983). Gardner y Hatch (1989) y Gardner, Komhaber y Krechevsky (1993), plantean tres matices en la definición de inteligencia: los campos de conocimiento para la supervivencia de la cultura; los valores propios de la cultura; y el sistema educativo. A través de ellos Gardner (1983) comienza a hablar de “inteligencias múltiples” en su obra “Frames of Mind”. Usa el concepto “múltiples” para destacar el desconocimiento sobre las diferentes capacidades humanas que existen. Establece así una nueva perspectiva sobre los test que miden el C.I., ya que hasta ese momento sólo detectaban parte de la inteligencia y no en su totalidad. La define con siete variables básicas: verbal, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpersonal e intrapsíquica. Todas tienen el mismo grado de importancia, aunque socialmente se detectan la lingüística y la lógico matemática. Esta nueva perspectiva, además de insistir en el pluralismo, agrupa bajo el concepto de inteligencia la cognición intrapersonal y la cognición interpersonal (Spivack, Platt y Shure, 1976; Temoshok, 1978). La inteligencia interpersonal produce una respuesta adecuada a diferentes estados de ánimo, deseo de los demás, temperamento y motivación; y la inteligencia intrapersonal representa el autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección para orientar la propia vida (Gardner y Hatch, 1989). Ambas han contribuido de forma explícita a un nuevo concepto surgido en el año 1990, denominado “Inteligencia Emocional” (Mayer y Salovey, 1993).

II. 2. 1. 2. Concepto Inteligencia Emocional

En los años 90, algunos investigadores, consideraron que las teorías cognitivas no eran suficientes para medir la inteligencia humana y necesitaban de las teorías emocionales. El Coeficiente Intelectual solo predice el 20% del éxito en nuestras vidas (Franco, Paola, Carmona y Ríos, 2019; Gardner, 1993; Herrnstein y Murray, 1994), por lo que los estudios se centran en buscar qué factores afectan al 80% restante. La inteligencia emocional es la capacidad de organizar comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas y ante todo plantearlos (Marina, 1993). Las capacidades que forman parte de lo que denominamos inteligencia emocional son la motivación personal y persistencia ante las dificultades, el control del impulso y la demora de la gratificación, la empatía, la capacidad de mantener la esperanza y la habilidad de mantener un buen control emocional (Goleman, 1996).

Los primeros autores en acuñar el término de Inteligencia Emocional son Salovey y Mayer (1990), también entendido como inteligencia social, que se definen como el elemento que controla nuestras emociones y la de los demás, discriminando y utilizando la información para guiar nuestros pensamientos y acciones. Incluye la evaluación verbal, donde existe comunicación por medio de palabras, y la no verbal, donde la comunicación se realiza por medio de gestos, signos e indicios, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Mayer y Salovey, 1993). Basándose en Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990) recogen cinco dominios principales en el concepto de Inteligencia Emocional:

1. *Conocer las propias emociones*: el conocimiento de uno mismo es la piedra angular de la inteligencia emocional. Tener control en nuestras vidas supone conocer nuestros sentimientos.
2. *Manejo de las emociones*: es importante manejar las emociones evitando situaciones prolongadas de ansiedad, irritabilidad, etc.
3. *Motivarse a sí mismo*: se deben regular las emociones ya que son un factor de motivación, para conseguir una meta.

4. *Reconocer las emociones de los demás:* la empatía, que hace que seamos capaces de sintonizar con los deseos y necesidades de los demás.
5. *Capacidad de relacionarse con los demás:* tener competencia social, manejando las emociones con los sujetos con los que se interactúan.

El interés psicológico por la vida afectiva y las relaciones interpersonales no es reciente. Thorndike (1920) en su artículo “La inteligencia y sus usos” define la inteligencia social como las diferentes habilidades que se dan en las relaciones de los seres humanos. Para Goleman (1996) la inteligencia emocional resulta tan decisiva que predice la satisfacción personal a lo largo de la vida. La continua exposición visual de la sociedad a muertes o conductas y acciones violentas, hace que desde el campo social se hable de “malestar emocional” o “crisis emocional colectiva” (Goleman, 1996). En las escuelas se ha demostrado que los alumnos tristes, deprimidos o enfadados, así como los alumnos que no están integrados, tienen entre dos y ocho veces más probabilidad de abandonar sus estudios. Goleman (1996) afirma que el concepto de Inteligencia Emocional es importante porque constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales.

Para que la Inteligencia Emocional se dé de una forma correcta debe seguir unos principios, que según Cervantes y González (2017) y Gómez, Galiana y León (2000) son (Figura II.5):



Figura II. 5. Principios o competencias de la Inteligencia Emocional.

- *Autoconocimiento*: capacidad de conocer los puntos fuertes o débiles que cada uno de nosotros poseemos.
- *Autocontrol*: saber controlarse en momentos de tensión, manteniendo la calma sin perder los nervios.
- *Automotivación*: capacidad de incentivarse uno mismo sin necesidad de estímulos externos.
- *Empatía*: saber ponerse en la situación de la otra persona y comprender sus reacciones.
- *Habilidades Sociales*: relacionarse con otras personas por medio de dotes comunicativas, para un acercamiento eficaz.
- *Asertividad*: saber defender las propias ideas, afrontando los conflictos si fuera necesario y aceptando las críticas siempre que estas sean constructivas y con visión de mejorar.
- *Proactividad*: tomar la iniciativa, haciéndose responsable de sus propios actos.
- *Creatividad*: afrontar los conflictos y problemas desde otra perspectiva. Todos estos principios darán lugar a una mayor o menor inteligencia emocional. Que un individuo sea más creativo que otro, no depende de tener o no una mayor inteligencia emocional, sino en saber explotarla. Esa falta de creatividad, puede ser compensada por una mayor automotivación.

II. 2. 2. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Existen tres grandes modelos de inteligencia emocional (figura II.6), el primero de ellos, el modelo mixto, que presenta rasgos de personalidad, el segundo el modelo de habilidades que deja a un lado los factores de personalidad y se centra en la habilidades cognitivas y afectiva, y por último otros modelos donde se encuentran recogidos factores de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales:



Figura II. 6. Modelos de la Inteligencia Emocional.

II.2.2.1. Modelos Mixtos

Dentro de estos modelos tenemos dos representaciones principales, Goleman (1995) y Bar-On (1997). Ambos autores recogen en sus modelos rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia.

El Modelo de Goleman (1995) habla de la existencia de un Coeficiente Emocional que no se opone al Coeficiente Intelectual sino que lo complementa. Según este autor la Inteligencia Emocional se compone de: conciencia de uno mismo (self-awareness), conciencia del estado interno de cada uno; autorregulación (self-management), control de estado y recursos internos; motivación (motivation), tendencias de las emociones para conseguir un objetivo; empatía (social-awareness), ser consciente de los sentimientos y preocupaciones ajenas; habilidades sociales (relationship management), propiciar respuestas deseables en los demás pero sin control sobre la persona.

Modelo de Bar-On. En 1988 escribió su tesis doctoral “The development of a concept of psychological well-being”, que fue su base para escribir posteriormente sobre inteligencia emocional (Bar-On, 1997) y sobre la medida del cociente emocional a través del cuestionario EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory). Define la

inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Como tal, nuestra inteligencia emocional es un factor importante en la determinación de nuestra habilidad para tener éxito en la vida. Influye directamente en nuestro bienestar emocional general (Romero, Guajardo y Nava, 2017; Ugarriza y Pajares, 2005). Este modelo, que muestra el autor, está compuesto por 15 factores (figura II.7) que son evaluados en el inventario de cociente emocional y que se divide en:

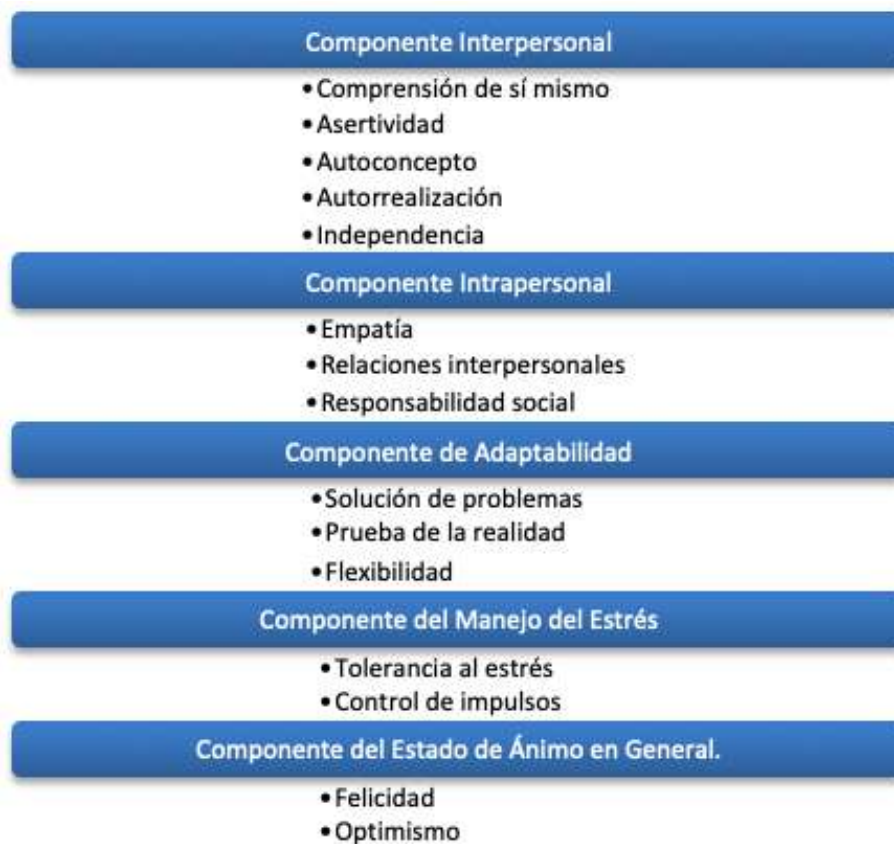


Figura II. 7. Factores Modelo de Bar-On.

Componente interpersonal: *comprensión emocional de sí mismo*, conocer emociones y sentimientos, sabiendo diferenciarlos del porqué de los mismos. *Asertividad*, saber defender nuestros derechos sin dañar los sentimientos de los demás. *Autoconcepto*, respetarse a sí mismo con sus aspectos positivos y negativos. *Autorrealización*, hacer lo que podemos, deseamos y nos hace disfrutar. *Independencia*, ser independiente para tomar decisiones.

Componente intrapersonal: *empatía*, es la habilidad de percatarse, comprender y apreciar, cognitiva y afectivamente los sentimientos de los demás. *Relaciones interpersonales*, establecer y mantener satisfactoriamente relaciones emocionales e íntimas entre sujetos de forma mutua. *Responsabilidad social*, habilidad para demostrarse a sí mismo, como una persona que coopera y en un ser activo constructivo en un grupo social.

Componente de adaptabilidad: *solución de problemas*, identificar y definir problemas con soluciones afectivas. *Pruebas de realidad*, capacidad de diferenciar lo que experimentamos y lo que realmente existe. *Flexibilidad*, ser capaces de adaptar emociones, conductas y pensamientos a situaciones cambiantes.

Componentes del manejo del estrés: *tolerancia al estrés*, soportar eventos y situaciones adversas. *Control de los impulsos*, resistir y controlar emociones, componentes del estado de ánimo en general.

Componentes del estado de ánimo en general: *felicidad*, sentirse bien en su vida. *Optimismo*, ver el aspecto positivo. Según Bar-On (1997) la modificabilidad de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva.

II.2.2.2. Modelo de Habilidades

Fundamentan el constructo de la inteligencia emocional en habilidades para procesar la información emocional. Existen habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos prefrontales del neocortex que hacen percibir, expresar, evaluar, manejar y autorregular las diferentes emociones de modo inteligente. Este modelo deja a un lado los factores de personalidad. Los autores más relevantes son Salovey y Mayer (1990) que introdujeron en su modelo, la empatía como componente de la inteligencia emocional. Posteriormente en 1997 y 2000 se reformuló el modelo, siendo en la actualidad uno de los más utilizados y populares. Las habilidades que se incluyen en este sentido son: *percepción emocional*, identificación de emociones propias y en los demás a través de la expresión facial, corporal y la voz. *Facilitación emocional del pensamiento*, relacionar las sensaciones con el olor y el sabor, usando las emociones para facilitar el razonamiento y usando la felicidad para facilitar el razonamiento inductivo y la

creatividad. *Comprensión emocional*, capacidad de resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes. *Dirección emocional*, comprender cómo se usan las emociones en actos sociales y como regularlos en uno mismo y en los demás. *Regulación reflexiva de las emociones* para promover el crecimiento personal, estar receptivo a los sentimientos ya sean positivos o negativos.

II.2.2.3. Otros Modelos

En estos, se encuentran recogidos componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales, existiendo diferentes modelos como:

El modelo de Martineaud y Engelhartn (1996). Evalúan la inteligencia emocional a través de cuestionarios que se refieren a los diferentes ámbitos que ellos integran como componentes de inteligencia emocional, siendo estos el conocimiento de sí mismo, la gestión del humor, la motivación de uno mismo de manera positiva, control de impulso para demorar la gratificación y apertura a los demás, poniéndose en lugar del otro.

El modelo de Cooper y Sawaf (1997). Denominado modelo de los “Cuatro Pilares”, ya que considera como pilares fundamentales la *alfabetización emocional*, formada por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feed-back, la intuición, la responsabilidad y la conexión. Gracias a ellos se consigue la eficacia y el aplomo personal; *la agilidad emocional*, que se establece por la credibilidad, flexibilidad y autenticidad personal, incluyendo habilidades como escuchar, asumir conflictos y obtener grandes resultados en situaciones difíciles; *la profundidad emocional*, que consiste en compaginar vida diaria con trabajo y *la alquimia emocional*, que hace que sepamos fluir con problemas y presiones.

El modelo Rovira (1998). Es el primero que ofrece subdimensiones para la medición de la inteligencia emocional. El autor aporta 12 dimensiones al modelo de habilidades de la Inteligencia Emocional, que se detallan a continuación: *actitud positiva*, donde prevalecen los aspectos positivos, los aciertos, las utilidades y el esfuerzo; *usar el elogio sincero*, buscar equilibrio entre tolerancia y experiencia, y ser consciente de las limitaciones propias y de los demás, reconociendo los propios sentimientos y emociones; *capacidad para expresar sentimientos y emociones*, a través de cualquier

canal o medio apropiado; *capacidad para controlar sentimientos y emociones*, tolerar la frustración, saber esperar; *empatía*, saber captar las emociones de otros individuos gracias al lenguaje corporal; *ser capaz de tomar decisiones adecuadas*, saber integrar lo racional y lo emocional; *motivación*, ilusión, interés, por algo o alguien; *autoestima*, sentimiento y confianza en si mismo; *saber dar y recibir*, ser generoso, saber escuchar, dar compañía y atención; *tener valores alternativos*; *ser capaz de superar las dificultades y frustraciones*; *ser capaz de integrar polaridades*, integrar lo cognitivo y emocional.

El modelo de Boccardo et al.(1999). Establece las siguientes áreas: *autoconocimiento emocional*, que consiste en reconocer los sentimientos; *control emocional*, para conocer sentimientos y adaptarlos a diferentes situaciones; *automotivación*, donde existe una búsqueda de soluciones permanente manteniendo la mente creativa; *reconocimiento de las emociones ajenas*, que sirve para la construcción del autoconocimiento emocional y *habilidad para la relaciones interpersonales*, que hace que se produzcan sentimientos en los demás. Su principal aportación es la distinción entre inteligencia emocional e inteligencia interpersonal.

El modelo de Elias,Tobias y Friedlander(1999). Señalan como componentes de la inteligencia emocional: conocer los sentimientos propios y de los demás, ser empático, enfrentarse a los impulsos emocionales, tener objetivos positivos y destrezas para alcanzarlos y usar habilidades sociales. Elias et al. (1999) integran los modelos anteriores y con ello homogeneizan las mediciones del constructo de inteligencia emocional.

El modelo de Vallés y Vallés (1999). Para ellos las habilidades que componen la inteligencia emocional son: conocerse a sí mismo, tolerar la autofrustración, automotivarse, llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, autorreforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, autoverbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de la críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello que nos podría obsesionar, ser un buen conocedor

del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacemos, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás y conversar. Además establece otras características como: tener buen sentido del humor, aprender de los errores, ser capaz de tranquilizarse, ser realista, calmar a los demás, saber lo que se quiere, controlar los miedos, poder permanecer solo sin ansiedad, formar parte de algún grupo o equipo, conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar, tener creatividad, saber por qué está emocionado, comunicarse eficazmente con los demás, comprender los puntos de vista de los demás, identificar las emociones de los demás, autoperibirse según la perspectiva de los demás, responsabilizarse de su comportamiento, adaptarse a nuevas situaciones y, autoperibirse como una persona emocionalmente equilibrada.

El modelo Autorregulatorio de la Experiencias Emocionales. Las personas prefieren algunos estados más que otros y gracias a la autorregulación, permite la ocurrencia de los estados preferidos más que de los no preferidos. Higgins, Grant y Shah (1999) establecen los siguientes procesos: *anticipación regulatoria*: intentar anticipar emociones; *referencia regulatoria*: saber adaptarse al aspecto positivo o negativo ante la misma situación; *enfoque regulatorio*: objetivos finales deseados.

El modelo de procesos de Barret y Groos (2001). Parte de los anteriores modelos, incluyendo los siguientes procesos: *selección de la situación*: se seleccionan personas, sitios, lugares,... para influenciar emociones. *Modificación de la situación*: saber adaptarse. *Despliegue emocional*: prestar atención en la situación que más le conviene. *Cambio cognitivo*: posibles actuaciones significativas que se pueden dar en una situación. *Modulación de respuesta*: influenciar las tendencias de acción. Barret y Groos (2001) generan procesos nuevos a partir de Higgins et al. (1999), complementando el modulo anterior.

El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional. Los seres humanos tenemos un grado de inteligencia emocional, que regulamos para que sea más eficaz. Se basa en la autorregulación emocional del sujeto, señalando en esta tres categorías generales (Bonano, 2001); *regulación de control*: Se consideran a los comportamiento inmediatos

y automáticos que dan respuesta emocional; *Regulación anticipatoria*: anticipar futuros desafíos; *Regulación exploratoria*: nuevos recursos que dan estabilidad emocional.

II. 2. 3. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Tras una revisión realizada sobre el tema en la base de datos Web of Science (WOS), y usando los parámetros de búsqueda “Inteligencia Emocional” tanto en español como en inglés “emotional intelligence”, se encontró un aumento en el número de artículos publicados entre el 2007-2012, tal y cómo se puede apreciar en la siguiente tabla (tabla II.8):

Tabla II.8.

Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Inteligencia Emocional.

Rango Búsqueda	Inteligencia Emocional	Emotional Intelligence	Total
Hasta 2000	1 Artículo	1.052 Artículos	1.053 Artículos
2001 - 2006	28 Artículos	1.449 Artículos	1.477 Artículos
2007 - 2012	81 Artículos	4.125 Artículos	4.206 Artículos
2013 - Actualidad	136 Artículos	6.618 Artículos	6.754 Artículos
Total	246 Artículos	13.244 Artículos	16.918 Artículos

En los últimos cinco años se han publicado un total de 6.754 artículos, escritos casi en su totalidad en inglés. El aumento significativo de estas publicaciones pone en evidencia la relevancia actual que tiene el concepto de Inteligencia Emocional, sobre todo a nivel de educación. Entre ellos, Sarah (2018), analiza los efectos potencialmente dañinos de los factores de estrés crónico y las diferentes situaciones para salvaguardar el bienestar psicológico. Se exploró si la inteligencia emocional modulaba el procesamiento en la atención temprana de la emoción relacionándola con la amenaza en condiciones de estrés. Se concluyó que la inteligencia emocional no realizaba ningún procesamiento para evitar emociones negativas con la mayoría de los efectos no restringidos a condiciones estresantes.

Otros autores como Castillo-Gualda, Cabello y Herrero (2018), realizaron una intervención durante tres años mediante un programa de inteligencia emocional para reducir la agresión en los adolescentes. Se pretendía mostrar científicamente, cómo la enseñanza de habilidades emocionales reducía las agresiones en la escuela. Las

conclusiones que se obtuvieron, mostraron que el entrenamiento de habilidades emocionales era crucial para el tratamiento de componentes emocionales y cognitivos, referentes a la agresión.

Bongkwan (2018), estudió en Japón los efectos que tiene la Educación Física fuera de horario escolar, para el desarrollo de la inteligencia emocional a través de pinturas famosas por medio de la caracterización, donde se analizaron las reacciones de los niños al mostrarles los cuadros, y se trabajó tanto imitando los sentimientos que haya podido tener el autor a la hora de pintar, como los sentimientos de los personajes que aparecen en la obra. Se llevó a cabo el estudio en un centro infantil (0-6 años), demostrándose que la expresión corporal dentro de la actividad física, usando como medio las pinturas famosas, mejora la inteligencia emocional y las habilidades fundamentales del movimiento.

Ji Eun (2018) resalta la importancia de los medios audiovisuales en las personas, a la hora de desarrollar su inteligencia emocional. Para ello analizó los diferentes anuncios publicitarios que aparecían en los medios de comunicación, valorando en ellos las expresiones de emociones que realizan los actores. Constató que la publicidad produce una mejora significativa tanto en la inteligencia emocional como en la capacidad de Aprendizaje Socioemocional del espectador.

Putranto, Nuraeni y Gustomo (2018) realizaron un estudio sobre la relación que existe entre la inteligencia cultural, la inteligencia emocional y el rendimiento estudiantil. Tanto a nivel personal como de empresa, el rendimiento es un valor importante, determinándose que uno de los factores más destacados en su incremento es la inteligencia, de tal forma que la inteligencia emocional tiene un impacto positivo y profundo, mientras que la cultural tiene un impacto negativo sobre el rendimiento.

Alam y Ahmad (2018) llevaron a cabo un estudio sobre el grado de inteligencia emocional que tienen los docentes y cómo repercute sobre el rendimiento estudiantil. Se llevó a cabo con 224 maestros de escuelas públicas, buscando el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento del alumno por medio de la mediación del compromiso del maestro y de la cultura escolar. Tanto el centro como el profesorado se implican por medio de actividades que recogen diferentes valores y trabajo de

emociones, en su programación diaria de clase. Los resultados que nos ofrecen muestran la relación existente entre inteligencia emocional y el rendimiento estudiantil mediada por la cultura escolar producida por la introducción de hábitos diarios de actividades que fomentan diversos valores en el alumnado.

Cassinda, Chingombe y Angulo (2018) en Angola, realizaron un estudio sobre el papel que juegan las emociones para el aprendizaje del estudiante, para ello se seleccionaron 60 preadolescentes, 30 con bajo rendimiento y 30 con rendimiento medio. Los resultados mostraron una inteligencia emocional con valores mayores en el grupo de rendimiento medio, en los términos de percepción, comprensión y facilitación. También se mostró que las mayores dificultades fueron encontradas en la regulación emocional en ambos grupos estudiados.

Cruz y Cruzata (2017), recogen resultados de una investigación llevada a cabo con 175 alumnos y 11 maestros de quinto de primaria en Perú, para identificar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional y la kinestésica en la Educación Física y la valoración y opinión de los docentes al respecto. Como resultado se obtuvo que un elevado porcentaje de alumnosevidencia un nivel bueno de la inteligencia kinestésica corporal, y los docentes en su totalidad reconocen la Educación Física como área fundamental para desarrollar la dimensiones de inteligencia kinestésica, que aportará una educación integral al alumno es sus diferentes áreas.

Esnaola, Revuelta y Ros (2017), analizaron el desarrollo de las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional en la adolescencia, durante un curso escolar. Participaron en este trabajo 484 adolescentes de ambos sexos, de primero de Educación Secundaria Obligatoria y de segundo curso de Bachillerato. Las conclusiones muestran que no existen cambios sustanciales de las dimensiones de la inteligencia emocional en relación con la edad. Estos resultados tienen que ver más con la acumulación de experiencias vitales que con el desarrollo de la propia inteligencia emocional.

Actualmente en los centros educativos, se está trabajando la Inteligencia Emocional con los alumnos, ya que es un elemento esencial para la formación de personas en nuestra sociedad. El saber controlar nuestra emociones, hará que nuestra formación sea integral y podamos desarrollar todo nuestro potencial a la hora de relacionarnos con los demás.

II. MARCO TEÓRICO

II. 3. CONDUCTAS AGRESIVAS

A lo largo de este bloque se conceptualiza el término de conductas agresivas. Posteriormente se lleva a cabo una clasificación de las mismas dependiendo de su tipología. Se analiza los modelos y teorías, y sus diferentes factores. Se terminará con un análisis actual sobre los artículos más actuales sobre el término.

II. 3. 1. CONCEPTO

Toda conducta agresiva es un comportamiento primario y básico que llevan a cabo todos los seres vivos que están dentro del conjunto de animales. Debemos tener presente que es un fenómeno multidimensional (Huntingford y Turner, 1987), donde se implican un gran número de factores que se manifiestan en cada uno de los niveles que componen al individuo: emocional, físico, social y cognitivo. Esta variedad, junto con las diferentes definiciones encontradas sin existir una unánime, hace que su investigación sea más difícil.

El concepto de violencia a lo largo de la historia se ha usado en diferentes ámbitos, tanto en el campo animal como en el comportamiento de los niños como de los adultos. La palabra agresión procede del latín “agredí”, siendo una de sus acepciones “se va contra alguien con la intención de producirle daño”, lo que hace referencia a un acto efectivo (Castillo, 2016).

Al realizar una revisión de la literatura, en la actualidad, se observa una amplia existencia de definiciones, de las cuales, algunas de las más importantes en función de su aparición cronológica son (Tabla II.9):

Tabla II.9.
Definiciones de Conductas Violentas

AUTOR Y AÑO	DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA
Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939)	“Conducta cuyo objetivo es dañar a una persona o a otro objeto”
Buss(1961)	“Respuesta que produce un estímulo doloroso en otro organismo”
Bandura(1973)	“Conducta adquirida controlada por reforzadores, la cual es perjudicial y destructiva”
Patterson (1973)	“Evento aversivo dispensado contingentemente a las conductas de otra persona”
Spielberger, Jacobs, Russell y Crane(1983); Spielberger, et al.(1985)	“Conducta voluntaria, punitiva o destructiva, dirigida a una meta concreta, destruir objetos o dañar a otras personas”
Serrano (1998)	“Conducta intencional que puede causar daño físico o psicológico”
RAE (2015)	“Ataque o acto violento que causa daño”
Anderson y Bushman (2002)	“Cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño”

De la lectura de todas las definiciones, podemos encontrar tres elementos comunes a todas ellas: tiene carácter intencional, buscando una meta de diversa índole, la cual hará que distingamos distintos tipos de agresión; tiene consecuencia aversivas o negativas, tanto sobre objetos, otras personas o sobre sí mismo; tiene una variedad expresiva, pudiéndose llevar a cabo de diferentes maneras, siendo las más comunes, la física o verbal.

Por el contrario, para algunos autores que se centran en la agresividad en su etapa infantil (Tremblay, 2003; Tremblay et al., 1999), ninguna de estas tres características debe de ser consustancial a la definición de la conducta de agresividad: la intencionalidad en diversas ocasiones no se produce en el niño, puesto que no es consciente de las consecuencias hasta que no evoluciona de estas edades. Tampoco estos tres elementos son aplicables a conductas derivadas de la ira, el miedo o el impulso. Las consecuencias de estas conductas en ocasiones no son perceptibles o presentan escasez de daño, sobre todo si se da por parte de un niño hacia un adulto. Y

por último, la diversidad expresiva se corresponda más con una mezcla de conceptos legales, patológicos o sociales, que con una evidencia que se pueda contrastar.

En la literatura actual existen diversos términos interrelacionados que se han equiparado en ocasiones al concepto de “agresión” como son agresividad, ira, hostilidad, violencia, delito o crimen. Con diferencia a agresión, que es algo puntual, en una situación concreta ante estímulos determinados, agresividad es una predisposición o tendencia a actuar de esa forma en distintas situaciones (Berkowitz, 1996) produciendo situaciones de ataque, falta de respeto, ofensa o provocación a los demás, siempre intencionadamente.

Los términos agresión, ira y hostilidad se han empleado indiferentemente a lo largo del tiempo. Esto llevó a clasificarlos conjuntamente bajo el epígrafe “Síndrome AHA” (Spielberger et al., 1983; Spielberger et al., 1985; Spielberger, Rehiser y Sudeman, 1995). A pesar de ello, los tres términos son claramente diferentes. La ira constituye un estado emocional, que varía en intensidad y se da por situaciones desagradables sin ninguna meta fijada (Spielberger et al., 1983; Spielberger et al., 1985). La hostilidad es un conjunto de actitudes negativas complejas, que motivan conductas violentas en última instancia, y que persiguen una meta que normalmente es hacer daño físico a objetos o personas (Spielberger et al., 1983; Spielberger et al., 1985). Es un juicio desfavorable o negativo hacia otro, mostrando desprecio o disgusto (Berkowitz, 1996). La agresión es la conducta voluntaria, punitiva o destructiva, que se dirige a una meta concreta que es dañar o destruir objetos o personas.

Existen definiciones donde agresión y violencia no se distinguen, como la de Elliot, Huizinga y Menard (1989), los cuales generalizan diciendo que son una amenaza o uso de la fuerza física que tiene la intención de causar herida física, daño o intimidación a otra persona. El término violencia se refiere a conductas agresivas, que van más allá de lo natural, por su ímpetu, intensidad, destrucción, perversión o malignidad.

También tiene carencia de justificación y es meramente ofensiva, siempre contra la dignidad y el derecho de un ser humano, tanto física como psicológicamente. Suele ir ligado a la ausencia de aprobación social, ilegitimidad e incluso ilegalidad. La agresión puede llevar ligado el concepto delito o crimen pero solamente en ciertas ocasiones

puntuales. Para considerarse delito, debe de considerarse una conducta contraria a la ley, siendo esta objetiva penalmente e imputable a la persona. El crimen consiste en un delito de mayor gravedad que conlleva la acción de matar o herir a alguien de forma voluntaria.

Por último, se debe especificar que existe una agresividad sana, cuando no alcanzamos unos objetivos o metas propuestos, y nuestra agresividad aparece por ello. Esto nos muestra que tenemos una forma de sentir correcta, puesto que nuestra disposición era a conseguirlo, aunque por diversas circunstancias no se ha podido alcanzar. El problema aparece, cuando no asimilamos lo que ha sucedido y admitimos los problemas encontrados y ese pensamiento se transforma en una conducta negativa (violencia) por no haberlo obtenido.

II. 3. 2. CLASIFICACIÓN

La conducta agresiva, no se encuentra como una entidad única, sino como un constructo múltiple donde encontramos distintos tipos de comportamientos agresivos. Esto es debido a los diferentes procesos fisiológicos y mentales que se combinan para crear distintas formas de agresión (Liu, 2004). A continuación (Tabla II.10) se desarrollarán los procesos de naturaleza, relaciones interpersonales, motivación, clasificación clínica, estímulo elicitor, signo de la agresión, finalidad última de la agresión y función de la agresión.

Tabla II.10.

Clasificación por criterios, autores y tipología de las Conductas Violentas

Criterio de clasificación	Autor/es	Tipología
Naturaleza	Buss (1961); Galen y Underwood (1997); Pastorelli, Barbarelli, Cermak, Rozsa y Caprara (1977); Valzelli (1983)	<i>Agresión Física</i> <i>Agresión Verbal</i> <i>Agresión Social</i>
Relación interpersonal	Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1992); Buss(1961); Crick, Casas y Nelson (2002); Crick y Grotmeter (1995); Crick y Grotmeter (1996); Grotmeter y Crick (1996); Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen(1988); O'Connor (2002); Valzelli (1983)	<i>Agresión Directa o abierta</i> <i>Agresión Indirecta o Relacional</i>
Motivación	Atkins, Stoff, Osborne y Brown (1993); Berkowitz (1996); Feshbach (1970); Kassinoe y Sokhodolsky (1995)	<i>Agresión Hostil</i> <i>Agresión Instrumental</i> <i>Agresión Emocional</i>
Clasificación clínica	Day, Bream y Paul (1992); Dodge (1991); Dodge y Coie (1987); Dodge, Lochman, Harnish y Bates (1997); Kolko y Brown (1997); Meloy (1988); Price y Dodge (1989); Pulkkinen, 1996; Scarpa y Raine (1997); Raine et al. (2004);Viatro, Gendreau, Tremblay y Oligny (1998)	<i>Agresión Proactiva</i> <i>Agresión Reactiva</i>
Estímulo elicitor	Moyer (1968)	<i>Agresión predatoria</i> <i>Agresión inducida por el miedo</i> <i>Agresión inducida por la irritabilidad</i> <i>Agresión territorial</i> <i>Agresión maternal</i> <i>Agresión instrumental</i> <i>Agresión entre machos</i>
Signo	Atkinset al. (1993); Bandura (1973); Blustein (1996);Ellis (1976); Moyer (1968)	<i>Agresión Positiva</i> <i>Agresión Negativa.</i>
Consecuencias	Mosby (1994)	<i>Agresión Constructiva</i> <i>Agresión Destructiva</i>
Función	Wilson (1980)	<i>Agresión territorial</i> <i>Agresión por dominancia</i> <i>Agresión sexual</i> <i>Agresión parental disciplinaria</i> <i>Agresión protectora maternal</i> <i>Agresión moralista</i> <i>Agresión predatoria</i> <i>Agresión irritativa</i>

En función de la naturaleza, diferentes autores presentan una serie de clasificaciones, así distinguen entre la Agresión Física y la Agresión Verbal (Buss, 1961; Pastoreli, et al., 1997; Valzelli, 1983). Otros autores proponen agresión física y agresión social (Galen y Underwood, 1997).

En cuanto a las relaciones personales, varios autores establecen la existencia de dos modalidades diferentes: Agresión Directa o Abierta y Agresión Indirecta o Relacional (Björkqvist et al., 1992; Buss, 1961; Crick y Grotpeter, 1995; Grotpeter y Crick, 1996; Lagerspetz et al., 1988; Valzelli, 1983). El término indirecta o relacional, se refiere a una agresión encubierta, siendo una agresión socialmente manipuladora (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Björkqvist, et al., 1992). Otros autores como Crick(1995), Crick(1996), Crick y Grotpeter(1996), han diferenciado la agresión indirecta con la relacional, las cuales implican la manipulación en relación con los iguales, distinguiendo que la relacional puede ser cubierta o abierta, mientras que la indirecta solo es cubierta.

Atendiendo a los criterios de la motivación se diferencia Agresión Hostil y Agresión Instrumental (Atkinson et al., 1993; Feshbach, 1970; Kassirer y Sokhodolsky, 1995). La agresión hostil se refiere a la que proviene de la ira, mientras que la agresión instrumental proviene de la no consecución de las metas propuestas por el sujeto. Berkowitz (1996) presenta otra modalidad llamada Agresión Emocional. Esta suele ser sinónimo de la agresión hostil. Pero la diferencia está en el activador negativo hacia la conducta, mientras que en la agresión hostil es un activador externo, en la agresión emocional el activador es interno.

En la clasificación clínica nos encontramos con dos conceptos que se denominan con los siguientes términos: Agresión Pro-activa o predictoria, instrumental, ofensiva, controlada o en frío; y Agresión Reactiva o afectiva, impulsiva, defensiva, incontrolada o en caliente (Day et al., 1992; Dodge, 1991; Dodge y Coie, 1987; Dodge et al., 1997; Dollard et al., 1939; Meloy, 1988; Price y Dodge, 1989; Pulkkinen, 1996; Raine et al., 2004; Scarpa y Raine, 1997; Viatro et al., 1998). Dentro de la agresión proactiva, podemos incluir dos subtipos, la agresión instrumental, que va orientada hacia la posesión de objetos, y el bullying, orientado al dominio y control de los iguales.

Moyer (1968) definió el estímulo elicitor, que es el que provoca una respuesta. Su estudio en animales clasificó las diferentes conductas de los estímulos que se producían en ellos. Estos estímulos se pueden extrapolar a los seres humanos en sus conductas agresivas. Encontramos Conductas Predatoria, Conductas Inducidas por el Miedo, Conductas Territoriales, Conductas Inducidas por la Irritabilidad, Conductas Instrumentales, Conductas Maternales y Conductas entre Machos. Todas ellas nos muestran como la conducta depende del contexto.

En función del signo de agresión Blustein (1996) y Ellis (1976) distinguen entre Agresión Positiva y Agresión Negativa. La positiva nos ayuda a construir nuestra autonomía e identidad (Gupta, 1983; RomiyItskowitz, 1990). Si la usamos adecuadamente nos ayudará a ser mas asertivos e independientes, alcanzando a conocer el ambiente y a uno mismo, pudiéndose defender de amenazas externas (Jack, 1999).

Según Mosby (1994), como finalidad última de agresión, tenemos la Agresión Apropiada, también conocida como autoprotectora o constructiva, que intenta no dañar al otro suprimiendo las barreras intrapersonales y la Agresión Destructiva, que entra en contacto con el otro con la intención de herir o hacer daño.

La función de la agresión, basándose en la sociología como referente (Wilson, 1980), tuvo presente la clasificación de Moyer (1968), que la clasificó en: Territoriales, Por dominancia, Sexual, Parental disciplinaria, Protectora maternal, Moralista, Predatoria e Irritativa.

Existen otras tipologías, pero aun están por desarrollar. A modo de ejemplo encontramos: controlada o impulsiva; heteroagresión o autoagresión; activa o pasiva; masculina o femenina; entre otras.

II. 3. 3. MODELOS Y TEORÍAS

A lo largo de este apartado, se van a analizar los diferentes modelos que explican las causas de la agresión o conducta violenta. Cada modelo recogerá a su vez distintas teorías, como se recoge a continuación en la figura II.8.

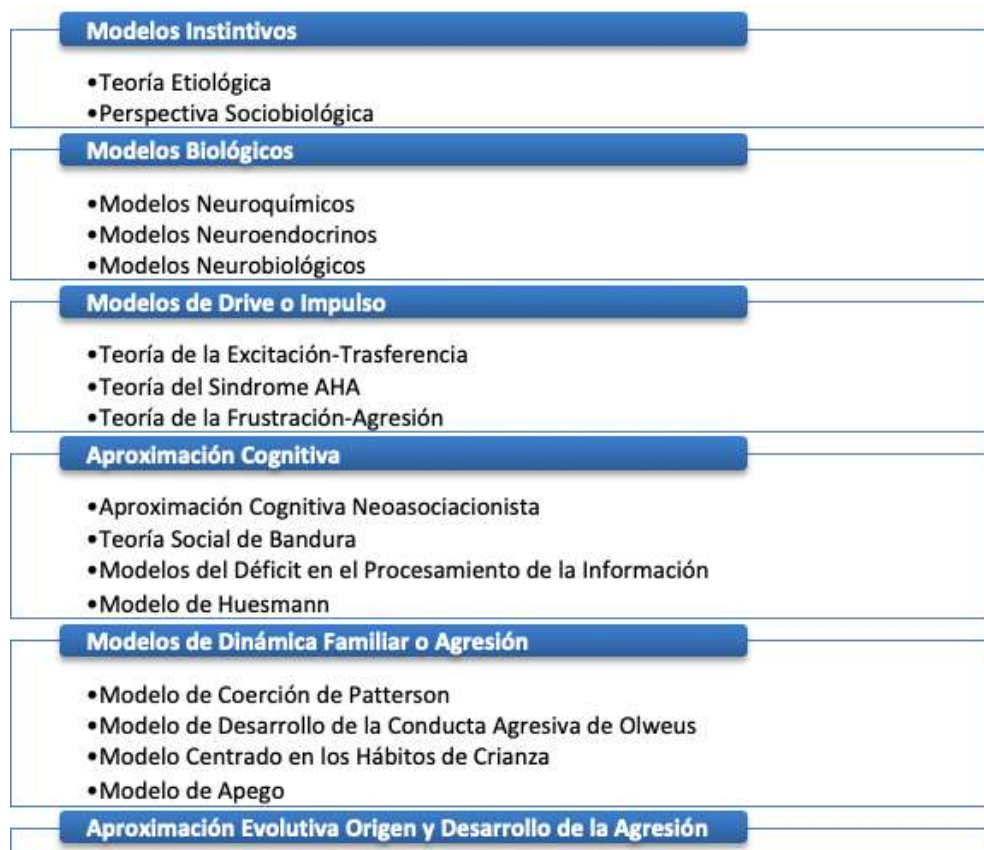


Figura II. 8. Tipos de Modelos y Teorías de la Agresión

II. 3. 3. 1. Modelos Instintivos

Para comenzar se realiza una aproximación evolucionista, donde la agresividad se entiende dentro de dos conceptos diferenciados; la Perspectiva Etiológica y la Perspectiva Sociobiológica. La agresividad se considera como algo natural, propio del ser humano, y que tiene su base en la filogenia. La primera de ellas, la Perspectiva Etiológica donde los etólogos entienden el comportamiento agresivo, tanto de los animales como de los seres humanos, como una selección natural, que va evolucionando en función de sus necesidades. Este corresponde a comportamientos de base fisiológica como la secreción de hormonas, especialmente la testosterona, los impulsos nerviosos centrales y otras variables genéticas. La perspectiva etológica divide los comportamientos agresivos en dos grupos: Agresión intraespecífica, que se da entre individuos de la misma especie, generada por un exceso de impulso, por posesión del territorio, búsqueda del sexo opuesto o por falta de alimentación; Agresión

interespecífica, entendiendo esta como la lucha por el territorio ante individuos semejantes (Carrasco y González, 2006)

La teoría etiológica de la conducta agresiva de mayor relevancia es “El Modelo Termo hidráulico” de Lorenz (1963), según el cual la acción de agresión es debida a una acumulación de una cantidad de energía de acción específica, que por medio de unos estímulos adecuados, desencadena en una conducta agresiva concreta. A mayor tiempo transcurrido desde la ultima liberación de energía acumulada, mayor probabilidad existe de que vuelva a suceder. La energía se puede sublimar pero nunca se puede eliminar.

La segunda sería la Perspectiva Sociobiológica, iniciada por Wilson (1980), y determina que todos los comportamientos se pueden explicar desde la biología y las interacciones sociales. Es un modelo interaccionista que considera que el potencial genético está íntimamente relacionado con el aprendizaje. En esta perspectiva, se ve como la conducta agresiva tiene un componente de aprendizaje, sobre todo las conductas mas peligrosas como un ataque criminal. Pero también existe un fuerte componente social, donde el contexto predispone a dicha acción. Las claves en la percepción sociobiológica son: la agresión humana se considera adaptativa para la especie humana y para su reproducción, por lo que se considera que los seres humanos son innatamente agresivos; las agresiones son consideradas como competencia, tanto por los recursos limitados como por los de carácter sexual; el término “selección” que emplea la sociobiología, se refiere a los comportamientos heredados genéticamente, transmitiéndose y reforzando los comportamientos que son adecuados al medio, y castigando o eliminando los que no lo son. Se lleva a cabo una aproximación dinámica desde el psicoanálisis, la agresión se entiende como una expresión hacia el instinto de muerte (Tánatos) al servicio de Eros. Si el instinto va hacia su interior se produce depresión, mientras que si lo hace hacia el exterior se produce la agresividad. Freud (1981) estableció que la agresividad procedía de la sexualidad, aunque posteriormente admitió que también influía la conservación y el defenderse. En su ensayo de 1930, “El Malestar en la Cultura”, explica que la agresión, primariamente surge de las acciones instintivas, e influidas por la cultura y la socialización, creando una tensión severa entre el Yo y el Superyó. Para autores psicoanalistas más recientes como Bleiberg (1994), la agresividad es un intento de mantener inflado el Yo y el control junto con las percepciones de invulnerabilidad. Para

Willock (1986) la conducta agresiva es una defensa contra la desvalorización y el desprecio para evitar estados afectivos dolorosos en sus iguales.

II. 3. 3. 2. Modelos Biológicos

A continuación se destacan los principales hallazgos de los modelos biológicos:

En los Modelos Neuroquímicos en las que las conductas agresivas se relacionan con neurotransmisores, en especial la serotonina, entendiendo que una baja presencia (Weil-Malherbe, 1971) o baja producción de la misma, da como resultado en animales y humanos comportamientos agresivos. Dolan, Anderson y Deakin (2001) señalan la relación del aumento de la actividad del sistema dopaminérgico y la agresividad en los seres humanos, con la baja presencia de la serotonina.

En los Modelos Neuroendocrinos, la conducta agresiva se relaciona con la hormona esteroidea, más concretamente la testosterona, debido a que esta hormona está relacionada con el apareamiento y la reproducción. Aunque varios autores ponen en duda que esta hormona tenga que ver con la agresividad en los seres humanos (Kander, Schwartz y Jessel, 2001). Sin embargo la presencia en mayor medida de esta hormona, da explicación a una tasa mayor de estos comportamientos en el sexo masculino.

Para los Modelos Neurobiológicos, la agresividad en los últimos años se ha relacionado con una disminución de la actividad cerebral en una zona concreta, la pre-frontal (Drexler et al., 2000), las lesiones en el cortexorbitofrontal (Blair, 2001; Blair y Cipolotti, 2000) y el gyrus parietal superior, y en ocasiones a cierta anomalía en la simetría del cerebro (Raine, Buchsbaum y LaCasse, 1997). También numerosos estudios han destacado las reacciones defensivas que se dan por el complejo amigdaloides y el hipotálamo que se encarga de regular acciones fundamentales en la agresividad que son la lucha, el miedo y la fuga.

II. 3. 3. 3. Modelos del Drive o Impulso

Varias teorías se encuentran dentro de este modelo. La primera de ellas es la Teoría de la Excitación-Trasferencia, que nos explica que cuando un ser humano tiene un nivel de excitación excesivo por cualquier acontecimiento, y si se producen circunstancias propicias, se desencadenaran conductas agresivas (Zillman, 1979).

La Teoría del Síndrome de AHA explica que la agresividad está relacionada con la ira y la hostilidad. Se produce una situación que produce la emoción (ira), que produce una actitud negativa (hostilidad), y todo ello desencadena una conducta agresiva (Spielberger et al., 1983)

La Teoría de la Frustración-Agresión de Dollard et al., (1939) establece que la conducta agresiva es producida por la no consecución de una meta, ya que ha sido bloqueada o interferida, produciendo frustración, la cual por sí sola no produce la agresión, sino que es por la insatisfacción de un logro esperado. La intensidad de la agresión depende de la cantidad de satisfacción que el individuo haya planificado a la hora de conseguir su objetivo. En algunos casos, la agresión no puede aparecer por miedo al castigo o por tener una conducta agresiva débil. La Teoría de la Frustración-Agresión Revisada, ha sido reformulada, estableciendo que la frustración lleva a la agresión siempre que se den una serie de características determinadas, que hacen más probable la aparición de un acto agresivo: como que sea arbitraria, injusta o ilegítima (Pastore, 1952) ó el grado de satisfacción que hayamos anticipado de la meta que se frustra (Worchel, 1974).

En la Aproximación Conductual y desde la Psicología Animal, la agresión viene determinada por las condiciones ambientales. Se puede explicar la agresividad, bien por condicionamiento clásico, que es un tipo de aprendizaje según el cual un estímulo originalmente neutro, que no provoca una respuesta, llega a poder provocarla gracias a la conexión asociativa de este estímulo con el estímulo que normalmente provoca dicha respuesta; o por condicionamiento operante, donde un sujeto tiene más probabilidades de repetir las formas de conducta que conllevan consecuencias positivas, y menos probabilidad de repetir las que conllevan problemas negativos. Todo ello se da por

estímulos aversivos, y por administrar o quitar reforzadores (Keehn, 1975; Ulrich, 1975).

La primera formulación de Berkowitz (1970) explicó la agresión a través del condicionamiento clásico. Las respuestas agresivas vienen determinadas por estímulos ambientales. Estas agresiones se dan por generalización, ya que han sido vistas o vividas antes por el sujeto. Gracias a investigaciones básicas, se muestra que la inducción de dolor es un importante motivador (Azrin, Hutchinson y McLaughlin, 1965). También puede ser una vía de escape para un estímulo aversivo que se le este dando al sujeto (Ulrich y Craine, 1964).

II. 3. 3. 4. Aproximación Cognitiva

Se recogen cuatro conceptos a nivel cognitivo, que explican la agresión como una consecuencia de una serie de factores. En primer lugar la Aproximación Cognitiva Neosociacionista, donde la agresividad se produce por una agresión aversivamente estimulada debido a una experiencia de un acontecimiento o suceso desagradable Berkowitz (1983; 1989; 1990; 1996). Inducir dolor a animales hace que se produzca un escape del mismo o que se enfrente con conductas agresivas (Ulrich, 1966). También situaciones incómodas en su contexto hace que estemos más irascibles o irritables, lo que nos lleva a ser más agresivos (Anderson, 1989; Landau y Raveh, 1987). Para Berkowitz (1989) la secuencia de un acto o conducta agresiva sería el siguiente: se da un acontecimiento aversivo que conlleva a una situación desagradable, con pensamientos, recuerdos, reacciones o emociones negativas asociadas, que desencadena en la ira. Esto produce conductas agresivas ante un blanco disponible. Si por contra el sentimiento desencadena temor, nuestra conducta será de escape o huida.

La Teoría Social de Bandura (1973; 1986) es uno de los referentes principales sobre la agresión humana. Las conductas están estrechamente ligadas a la interacción de los factores ambientales, personales y conductuales. Dentro de los factores cognitivos, son importantes los procesos vicarios, la autorregulación y la autorreflexión. Para explicar la conducta agresiva, Bandura (1975) incluye una serie de aportaciones novedosas, donde diferencia tres mecanismos: Mecanismos que Originan la Agresión, que son el

aprendizaje por observación y el aprendizaje por experiencia directa. Los modelos tanto de la familia como de la sociedad que dan una valoración positiva a las conductas agresivas, hace que esta se moldee y se propague. Las experiencias directas que se den y que el ambiente acepten como recompensa, hará que se potencie en sus siguientes situaciones; Mecanismos Instigadores de la Agresión, donde influyen la asociación del modelado con consecuencias reforzantes, la justificación de la agresión, la aparición de activación emocional y aparición de objetos o instrumentos que propician daño. La experiencia de un acontecimiento aversivo, las expectativas de reforzamiento, el control instruccional que nos manda agredir y el control ilusorio de creencias o alucinaciones; Mecanismos Mantenedores de la Agresión, que se refiere a reforzadores externos directos, a reforzadores vicarios y autorreforzadores. A esto, el autor añade que los seres humanos atenuamos la responsabilidad de una agresión grave, justificándolas por creencias religiosas, desplazamiento de la responsabilidad, deshumanizar a las víctimas, atribuir la culpa a las víctimas y desensibilización graduada.

Modelo del Déficit en el Procesamiento de la Información. A partir de los años 80 se llevan a cabo una serie de investigaciones, que aportan una serie de datos empíricos sobre las conductas agresivas. Casi todos los resultados nos muestran un déficit en el procesamiento de la información a la hora de producirse las conductas violentas (Crick y Dodge, 1994; Dodge y Coie, 1987; Dodge y Crick, 1990; D’Zurilla y Goldfried, 1971; Huesman, 1988; Weiner, 1985). Los sujetos agresivos muestran un procesamiento erróneo que viene determinado por tener dificultades a la hora de buscar estrategias correctas (Crick y Dodge, 1994), la búsqueda de información en la memoria a largo plazo (Huesmann, 1988) y las dificultades de tener atención dividida en un entorno social determinado. Pakaslahti (2000) describe las fases que diferencian a los niños agresivos de los que no lo son, estableciendo las siguientes (Figura II.9):

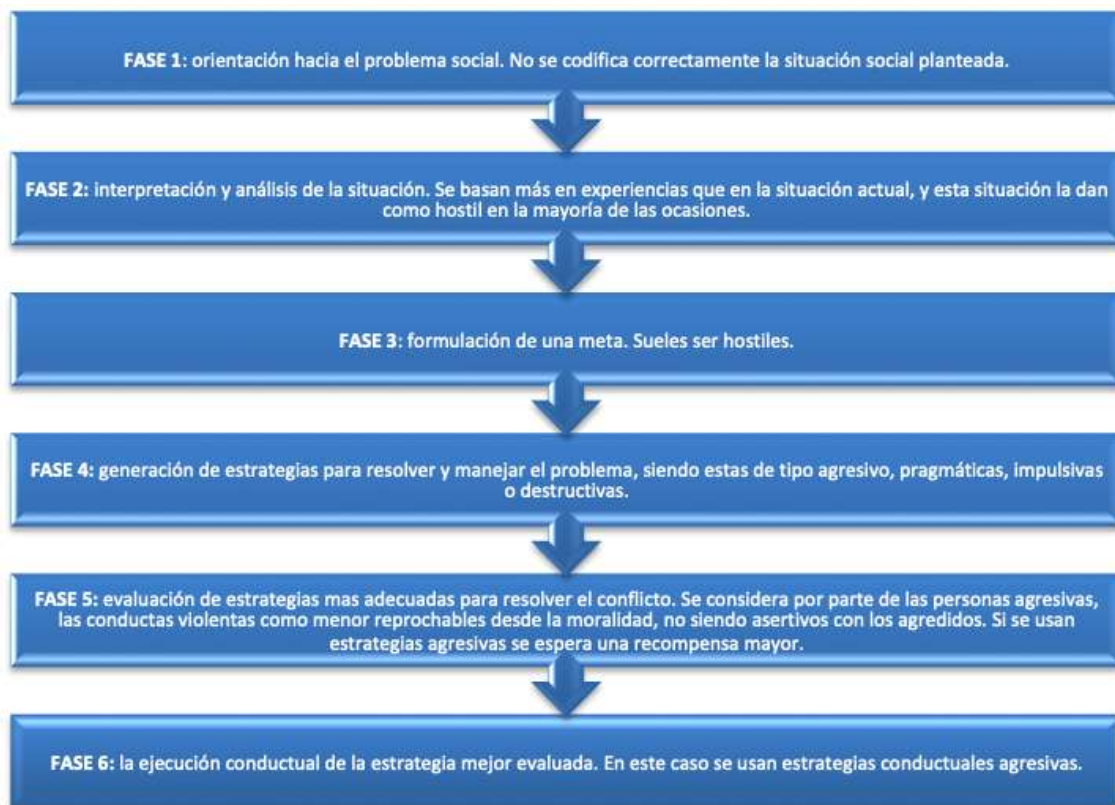


Figura II. 9. Fases donde se Diferencian Niños Agresivos de los que no los son.

El Modelo de Huesmann propone la Hipótesis del Guión (Huesmann, 1988; Huesmann y Miller, 1994), donde explica la relación de la imágenes violentas de la televisión con las conductas agresivas. Estos guiones se interiorizan desde las edades tempranas y son lo que usa el individuo en posteriores patrones de conducta. Estos patrones se interiorizan por medio de la observación y de la experiencia, siendo automatizadas. Para que esto suceda son necesarias la siguientes condiciones: los eventos deben ocurrir en el ambiente, las personas deben poder comportarse en respuesta a los eventos presentados y las respuestas deben darse en función de la probabilidad esperada.

II. 3. 3. 5. Modelos de Dinámica Familiar y Agresión

La familia es el primer núcleo de socialización del individuo, donde adquirirá patrones que le permitirá interaccionar mejor en el mundo social. Tanto los métodos de crianza como las relaciones afectivas entre los progenitores y los niños, generan diversas hipótesis sobre las diferentes conductas agresivas que existen. El Modelo de Coerción de Patterson (1982; 1986) explica la relación de patrones coercitivos entre cuidador y el niño donde cada uno intenta imponer su deseo. Ante una acción conflictiva, el cuidador

impone una acción coercitiva, a la que el niño responde con una conducta agresiva para volver a restablecerla. Esto hace que el cuidador responda con una imposición aun mayor. Al final, el niño consigue por la conducta agresiva tener un refuerzo negativo, eliminando la conducta agresiva que le impone el progenitor, y por otro lado un refuerzo positivo, ya que consigue hacer su voluntad. Tanto progenitor como niño están siendo reforzados negativamente (Paterson, 1982; Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989). Los cuidadores no harán mas peticiones al niño y éste se reforzará en su conducta agresiva. Estos patrones se repetirán y se generalizará no solo en el ámbito familiar, sino en el ámbito escolar y en las interacciones entre iguales (Patterson, 1986). El Modelo de Desarrollo de la Conducta Agresiva de Olweus(1980) plantea la conducta agresiva generada por dos vías: una depende intrínsecamente del niño y la otra del rechazo materno hacia él. Si tiene un temperamento excesivo, las madres tienden a ceder y rendirse ante sus pretensiones. En otras ocasiones las madres, sin que exista temperamento por parte del niño, tienden a tener sentimientos negativos y de rechazo hacia él, lo que se traduce en una disciplina severa y autoritaria, que hace que aumente la conducta agresiva del niño.

En el Modelo Centrado en los Hábitos de Crianza, hay gran cantidad de autores y propuestas, pero se van a mencionar las más relevantes. De todas la teorías se obtienen en común las siguientes variables: el rechazo de los progenitores (en especial la madre), las pocas relaciones afectivas (Hanson, Henggeler, Huafefe y Rodick, 1984), no usar estrategias punitivas en las conductas violentas de los niños (Eron y Huesmann, 1984; Gershoff, 2002; Olweus, 1980), la falta de supervisión e inconsistencia (Paschall, Ringwalt y Flewelling, 2003; Patterson y Stouthamer-Loeber, 1984) y una falta o déficit de comunicación (O'Connor, 2002).

En el Modelo de Apego, Bowlby (1969; 1973; 1980) establece que si la figura de apego es una figura de apoyo y de protección, el niño desarrollará un modelo relacional seguro y confiado; si por el contrario la figura de apego es una figura hostil e incierta, estas experiencias harán que el niño tenga una representación negativa de la relación de afecto. De estos modelos el niño desarrollará expectativas de agresión, hostilidad y desconfianza (Ainsworth, 1979; Bowlby, 1973), y por consiguiente un mayor número de conductas agresivas (Cohn, 1990; Lyons-Ruth, 1996).

II. 3. 3. 6. Aproximación Evolutiva: Origen y Desarrollo de la Agresión

Desde antes del nacimiento, en su etapa prenatal ya se han estudiado factores que pueden estar relacionados con las conductas violentas. Pueden ser facilitadores de la misma o variables de riesgo, como el tabaco, o vivencia altamente estresantes (Ferguson, Woodward y Horwood, 1998; Raine, 2002). El origen de las conductas agresivas se da en el inicio de nuestras vidas. Como el resto de animales, cuando nacemos estamos preparados para la supervivencia, para defendernos. Diversos estudios (Brame, Nagin, Tremblay, 2001; Naggin y Tremblay, 1999; Tremblay et al., 1996; Tremblay et al., 1999) han demostrado que las conductas agresivas físicas comienzan a finales del primer año. Conductas tales como quitar cosas (17,7% - 52,7%) o empujar (5,9% - 40,1%). La agresividad física incrementa hasta los tres cuatro años, y posteriormente descende en la etapa de los seis a los quince años. Sin embargo, otras modalidades de conductas agresivas como la verbal o indirecta se incrementa desde los dos años hasta la adolescencia. También cabe comentar (Tremblay et al, 1996; Tremblay, 2003), que la conducta violenta si es una conducta aprendida, se adquiere en los primeros momentos de vida como resultante de una conducta espontánea. Los niños deben aprender a no ser agresivos, si estos aprendizajes no se llevan a cabo las conductas agresivas aumentan.

Podemos resaltar dos elementos fundacionales primarios como desarrolladores de las conductas agresivas: las diferencias individuales y los procesos de socialización. Los aspectos individuales hablan de componentes emocionales tales como el umbral de actividad, la intensidad de respuesta, la latencia en la estabilidad emocional ante estímulos estresantes, el afecto negativo y la dificultad en su autorregulación (Keenan, 2000; Rothbart y Ahadi, 1994). Posteriormente aparecen otras variables tales como auto tranquilizarse, saber solicitar ayuda, la frustración (Calkins y Jonson, 1998; Kopp, 1989). Más adelante serán dos variables principales las que regulen emocionalmente al sujeto: el desarrollo del lenguaje (Coy, Speltz, DeKlyen y Jones, 2001; Stansbury y Zimmermann, 1999) y la empatía (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992). Los procesos de socialización recogen aprendizaje de autorregulación emocional inicial, la implicación de los progenitores, unos hábitos educativos consistentes, el grado de calidez-hostilidad y el control sobre las conductas del niño (Campbell, Pierce, Moore, Marakovitz y Newby, 1996; Pettit y Bates, 1989).

En la evolución y desarrollo de la conducta agresiva, (Moffit, 1993; Moffit, 2003; Moffit, Caspi, Dickinson, Silva y Stanton, 1996), tras la realización de diversos estudios longitudinales, propusieron dos prototipos de ofensores: los agresores de curso persistente, cuyas conductas provienen de los procesos neurológicos de desarrollo, y de las adversidades familiares; y los agresores de curso limitado a la adolescencia, cuyo origen esta en los procesos de socialización que se dan en la adolescencia, y desaparecen en la vida adulta. Por el contrario (Loeber et al., 1993; Loeber y Hay, 1997; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998) proponen un modelo multidireccional donde exponen una triple vía: vía abierta, que comienza con problemas de conducta menores y evoluciona hacia peleas físicas y en grupo, desencadenando en actos violentos; vía de conflicto con autoridad, se inicia con conductas obstinadas, evoluciona con desobediencia y conductas desafiantes, para terminar evitando a la autoridad; vía encubierta, que comienza con pequeñas conductas encubiertas y evoluciona con daños a la propiedad, para culminar en serios actos delictivos.

Varios estudios han analizado el curso evolutivo y patrón de conducta a lo largo del desarrollo (Arsenio, 2004; Denham et al., 2000; Moffit et al., 1996; Nagin y Tremblay, 1999) proponiendo tres grupos básicos en el desarrollo de la agresión: grupo de agresión temprana que disminuye con el tiempo; grupo que aumenta las agresiones con el tiempo y grupo de agresividad alta y estable a lo largo del tiempo. El reto futuro está en establecer los desencadenantes y factores de riesgo que se asocian a los sujetos que incrementan y persisten en estas conductas a lo largo del tiempo en su vida adulta.

Los modelos integradores han intentado agrupar el mayor número de factores de riesgo y recoger la gran complejidad de este campo de estudio (Rutter, 2003), entre los que encontramos numerosas cuestiones que responder, enorme heterogeneidad, origen multicasual y multidireccional, efectos bidireccionales entre el sujeto y su medio, causas próximas y distales, influencias genéticas debidas al ambiente o no y otros factores individuales. El análisis de los factores de riesgo nos permite encontrar las variables que se asocian a un aumento de la probabilidad de las conductas agresivas persistentes y es el primer paso de una relación causal (Angold y Costello, 2005). Desde esta perspectiva se proponen agrupar los factores de riesgo en: causas próximas y distales (Tremblay y Naggin, 2005); en procesos cognitivos, sociales, conductuales e interpersonales a lo

largo del desarrollo evolutivo (Cicchetti y Toht, 1998); en factores protectores ambientales y personales (Bernard, 1991); en factores familiares, fisiológicos y genéticos (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998); en factores predisponentes, precipitantes y de mantenimiento (Carr, 1999) (Figura II.10).

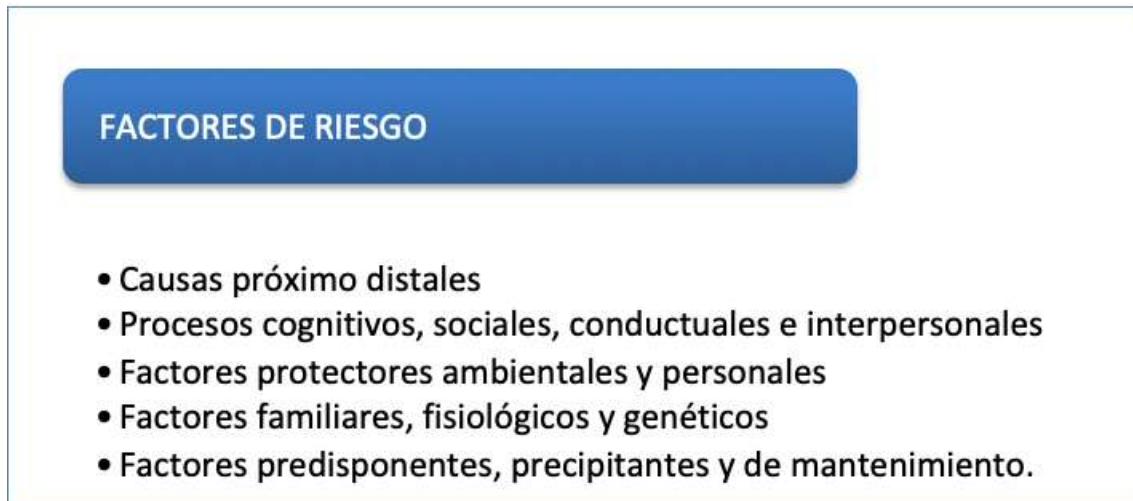


Figura II. 10. Factores de riesgo de las Conductas Agresivas.

II. 3. 4. FACTORES RELACIONADOS CON LAS CONDUCTAS VIOLENTAS

La socialización entre los jóvenes escolares viene determinada por tres pilares fundamentales, la familia (Eslea y Smith, 2000; Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Parke, 2004; Zurita, Castro, Álvaro, Rodríguez y Pérez, 2016), los grupos entre iguales o jóvenes (Brown, Birch y Kancherla, 2005; Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006), y los profesionales de la educación (Chapell et al., 2004; Fisher y Kettl, 2003; Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2009), sin olvidar la influencia que la escuela como institución ejerce en los mismos (Hodgins, 2008). Todos y cada uno de los elementos nombrados, perciben las conductas violentas de forma desigual, y deben ser afrontadas de forma diferente para su solución (Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes y Lucas, 2008) (Figura II.11).



Figura II. 11. Pilares de la Socialización.

La preocupación por estudiar factores que están relacionados con conductas violentas en los centros escolares se remonta a la década de los ochenta con los primeros trabajos de Olweus (1983). Actualmente, sin embargo, hay un aumento en la frecuencia y gravedad de ciertos comportamientos en la escuela, que nos propone la necesidad de profundizar más aún en esta problemática social, y más si cabe en países como España, donde encontramos pocos estudios sobre el tema.

Diversos estudios científicos valoran la importancia de las diversas variables que influyen en el contexto escolar y familiar como desencadenantes de posibles problemas de conducta en la adolescencia. Podemos encontrar en dichos estudios la estrecha relación existente entre los problemas de comportamiento violento y la presencia de constantes conflictos en el entorno familiar (Cerezo, 1999; Crawford-Brown, 1999; Cummings, Goeke, Morey y Papp, 2003; Trianes, 2000), el rechazo y la carencia de afecto parental (Barrera y Li, 1996; Demaray y Malecki, 2002; Lila y Gracia, 2005; Reich, 2018; Sheeber, Hops, Alpert, Davis y Andrews, 1997), así como tener un autoconcepto familiar negativo (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Yiwei, Spencer y Tzu-Hsuan, 2018), más concretamente la comunicación negativa entre padres e hijos (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Estévez, Musitu y Herrero, 2005a; Morales y Costa, 2001; Stevens, De Bourdeaudhui y Van Oost, 2002; Villar, Luengo, Gómez y Romero, 2003). También encontramos variables donde los niños con problema de

conducta, muestran mayor rechazo e interacciones negativas con su profesorado. Este profesorado a su vez presenta unas expectativas educativas menos favorables hacia ese alumnado conflictivo (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Estévez et al., 2005a; Murray y Murray, 2004). Los adolescentes con este tipo de conducta también son propensos a tener un autoconcepto escolar negativo (Andreou, 2000; O'Moore, Kirkham, 2001; Zurita, Vilches, Martínez y Castro, 2015) y actitudes mas negativas hacia las autoridades sociales como la policía, la escuela o los profesores (Aduir, Dixon, Moore y Sutherland, 2000; Díaz-Aguado, 2006; Emler y Reicher, 1995; Estévez et al., 2006). Un clima positivo dentro del centro escolar hace que el alumno se sienta cómodo, aceptado y se le valore dentro de un ambiente donde se valore la confianza, el respeto mutuo y el apoyo entre profesorado y alumnado, y entre los iguales (Moos, 1974; Varela et al., 2018). Según Yoneyama y Rigbi (2006) los dos factores principales para un correcto clima en un centro escolar son: la buena relación entre el profesor y el alumno, y la buena relación entre compañeros, siendo esta de calidad.

Pero debemos ser conscientes, que pese a la evidencia empírica de que algunas variables familiares y del centro escolar son las responsables en gran medida del comportamiento violento de los adolescentes, quedan muchas preguntas e interrogantes por responder y solucionar. A modo de ejemplo, a penas hay investigaciones donde se analice conjuntamente la influencia del padre, la madre y el profesorado sobre los alumnos violentos. Estos estudios se han centrado básicamente en el rol de la madre (Berg-Nielsen, Vika y Dahl, 2003; Mendoza, 2016), mientras que otros estudios (Estévez, et al., 2005a; Estévez, Musitu, Herrero, 2005b; Jiménez, Musitu y Murgui, 2005) nos hablan de las contribuciones diferentes tanto del padre como de la madre a la hora de afrontar ciertos problemas de ajustes de sus hijos, subrayando en estos casos la importancia de la relación que se da entre el padre y estos adolescentes (presencia de calidez, comunicación y apoyo entre ambos), en el ajuste de las conductas de su hijo.

Cuando analizamos las variables que predicen o están implicadas en las diversas conductas agresivas, no debemos limitarnos al plano familiar, sino que debemos añadir aspectos personales, escolares, sociales, etc. (Chan y Wong, 2019; Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2004). Por tanto, debemos tener presente que son diferentes las variables que influyen en la conducta agresiva y en la violencia de los niños, como hemos referido en estos ámbitos, como un bajo autocontrol y escasa empatía (Castañeda-de la Paz, Del

Moral-Arroyo y Suárez-Relinque, 2017; Díaz-Aguado, 2006; Martorell, González, Rasal y Estelles, 2009; Stassen, 2007), dándose una relación negativa entre la empatía y la presencia de conductas perturbadoras socialmente (Garaigordobil, 2004), la escasa tolerancia a la frustración, la cognición social (Contreras y García, 2008), la aparición de síntomas psicóticos (Krabbendam, Myin-Germeys, Bak y Van Os, 2005), la inestabilidad emocional, y la situación de pobreza social desfavorecida (Del Barrio, Carrasco, Rodríguez y Gordillo, 2009; Pfiffner, McBurnett y Rathouz, 2001), la ingesta de sustancias (Kaltiala-Heino, Rimpelá, Rantanen y Rimpelá, 2000), el grupo de iguales que presentan situaciones de conflicto (Dishion, Andrews y Crosby, 1995), utilización de estilos improductivos en el afrontamiento de situaciones (Samper, Tur, Mestre y Cortés, 2008), etc.

Los análisis que se han llevado a cabo, nos muestran que las conductas violentas que aparecen con mayor frecuencia en los institutos de Educación Secundaria en España son las agresiones verbales (35-39%), la exclusión social (11-15%), las agresiones físicas indirectas (romper cosas, hurto) (4-22%) (Defensor del Pueblo, 2007). Otros estudios nos muestran aspectos parecidos, siendo en cualquier caso el insulto la conducta violenta más habitual (Cangaset al. 2007; Castañeda-de la Pazet al., 2017; Cerezo 2009; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Uno de los recientes estudios sobre este fenómeno denominado bullying, teniendo presentes tanto a los agresores como a los agredidos los sitúan en un 17.6% (Cerezo y Alto, 2010).

En la actualidad, este aumento de conductas a propiciado una serie de medidas políticas para intentar su disminución y eliminación de las aulas, así como una serie de programas preventivos y de tratamiento para eliminar los conflictos que se dan a diario en la convivencia escolar (Garaigordobil, 2004; Nardi-Rodríguez, Pastor-Mira, López-Roig y Ferrer-Pérez, 2017). Este incremento de la violencia también es percibido por parte de lo profesionales de la educación, en 1999 un 45% del profesorado, considera que la violencia en su centro ha aumentado ligeramente, y un 32%, considera que aumentó de forma drástica (Defensor del pueblo, 2000). En años posteriores, 2006, los porcentajes de profesionales que piensan que los conflictos han aumentado ligeramente o drásticamente se igualan a los del 1999, considerándose que en este periodo de tiempo no ha existido un aumento de los conflictos en las aulas (Cangas et al., 2007; Defensor del Pueblo, 2007). Estas últimas hipótesis son las que corresponden con las conclusiones

de ambos informes antes mencionados. Teniendo como referente este informe en España, la incidencia del maltrato está disminuyendo claramente, especialmente en las conductas que consideramos más frecuentes y menos graves (Cangas, et al., 2007; Defensor del Pueblo, 2007). Datos más actuales sobre el acoso escolar recogido por el Ministerio de Educación y Deporte (2017), muestran que en los últimos años hay un porcentaje elevado de casos de acoso escolar en Andalucía como queda recogido en la siguiente figura II.12:

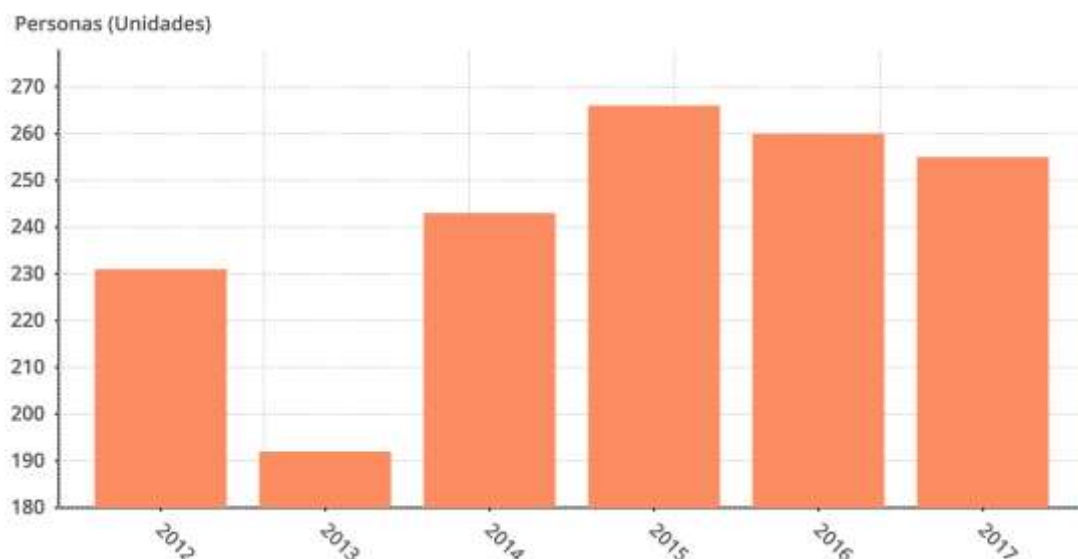


Figura II. 12. Casos de Víctimas de Acoso Escolar en Andalucía. Recuperado de www.epdata.es

Siendo la Comunidad Autónoma de Andalucía la que mayor número de casos presenta en España durante el año 2017 (Figura II.13).

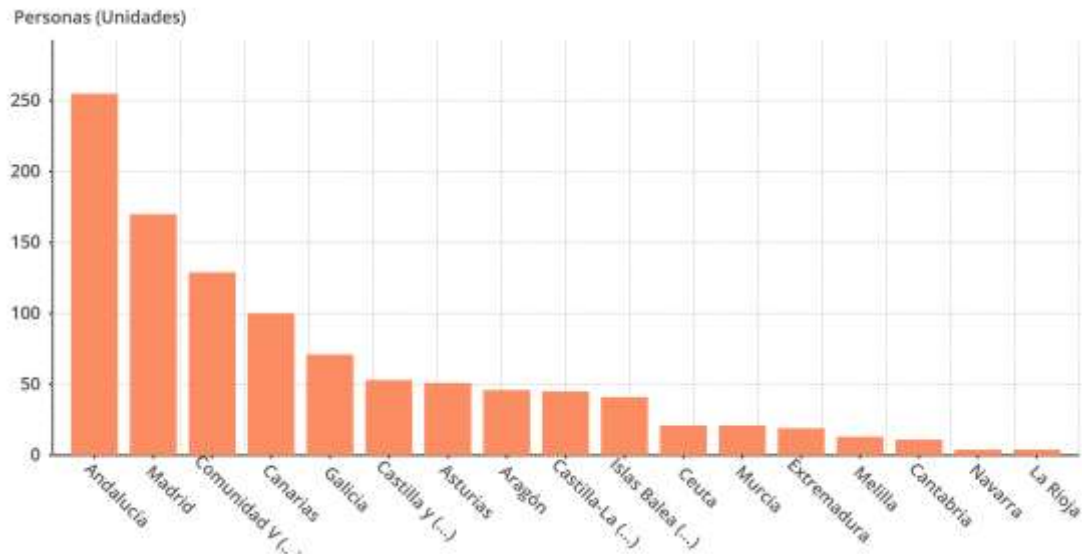


Figura II. 13. Víctimas de Acoso Escolar por Comunidades Autónomas en 2017. Recuperado de www.epdata.es

II. 3. 5. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Los estudios sobre conductas violentas van en aumento sobre todo en los últimos diez años. En la tabla, se observa la evolución de la producción científica al introducir los parámetros “conductas violentas” tanto en español como en inglés “Violent Behavior”, en la base de datos Web of Science que engloba base de datos como Journal Citation Report, Medline, Scielo,.... y como se puede constatar en la tabla II.11 a continuación se estableció un aumento en el número de artículos publicados sobre esta temática desde el 2007 cómo se desprende de los siguientes resultados:

Tabla II.11.
Revisión de literatura en la Web of Science de publicaciones sobre Conductas Violentas.

Rango Búsqueda	Conductas Violentas	Violent Behavior	Total
Hasta 2000	1 Artículo	4.467 Artículos	4.468 Artículos
2001 - 2006	6 Artículos	2.832 Artículos	2.836 Artículos
2007 - 2012	23 Artículos	4.538 Artículos	4.561 Artículos
2013 - Actualidad	21 Artículos	5.354 Artículos	5.371 Artículos
Total	51 Artículos	16.867 Artículos	16.918 Artículos

En los últimos cinco años se han publicado un total de 5.371 artículos en revistas de impacto, casi en su totalidad en lengua inglesa. Se pueden observar los escasos artículos encontrados en español para este concepto.

Khumbchandani y Price (2018), en su artículo, publicado en Estados Unidos, establece la probabilidad de relacionar la toma de sustancias alcohólicas y portar armas a edades más tempranas, con la tendencia de comportamientos violentos en bandas juveniles y en los centros escolares. Los análisis muestran un menor número de peleas a nivel escolar en el periodo de 2001 a 2015 para la mujeres, mientras que para ellas los intentos de suicidio aumentaron entre 2009 y 2015. Los hombre tuvieron una tendencia decreciente estadísticamente significativa, tanto en peleas físicas, ser intimidado, ser amenazado o herido por un arma, e intento de suicidio. Y como dato más destacable, todos aquellos niños y niñas que hicieron estudios superiores en la etapa de secundaria, mostraron una probabilidad significativamente menor de portar armas, o tener conductas violentas en los centros educativos.

Reich (2018), llevó a cabo un estudio de investigación científica donde explora los efectos de los medios violentos en los jóvenes. Para los expertos los resultados que se obtuvieron pueden ser confusos y difíciles de generalizar. Se presta atención sobre todo a las diferentes poblaciones en riesgo, y a los niños y niñas que presentan un comportamiento violento, agresivo o antisocial. Las pautas obtenidas asumen un enfoque cognitivo – conductual basado en la familia, con un enfoque en los factores complejos, de desarrollo y ecológicos que contribuyen a presentar los síntomas.

En el estudio de Tomson-JohansonyHarro (2018), se analiza la relación existente entre el bajo colesterol en sangre y la impulsividad o el comportamiento violento. Los hombres parecen ser más sensibles a los niveles bajos de colesterol, ya que la asociación entre niveles bajos de colesterol y las conductas violentas se encuentran principalmente en los hombres. Los niveles bajos en colesterol junto con estatina, provocan varios cambios en el sistema serotoninérgico, la microviscosidad y el comportamiento de la membrana de la célula nerviosa. Los niveles de colesterol, por tanto, pueden servir como un indicador de riesgo biológico para las conductas violentas y las tendencias suicidas en pacientes psiquiátricos con depresión y esquizofrenia.

O'Brien et al.(2017), establecen la masculinidad y violencia relacionada con el alcohol y comportamiento antisocial en los deportistas, encontrando relaciones bivariadas significativas entre la masculinidad, la violencia dentro del deporte, el consumo de

alcohol y la agresión relacionada con el alcohol y el comportamiento antisocial para hombres y mujeres. Este estudio se llevó a cabo en Reino Unido, concluyendo que la reducción del consumo de sustancias como el alcohol, hace que disminuya considerablemente las agresiones y el comportamiento antisocial en los deportistas.

Ewell, Hamilton y Guadagno (2018), señalan como un jugador de videojuegos, identifica las acciones de su personaje y tiene implicaciones o efectos significativos en su cognición. Los resultados mostraron que los jugadores de videojuegos que pasaban más horas, así como los que jugaban a diversos tipos de videojuegos, pensaban en sus acciones de juego de forma más abstracta que aquellos que jugaban menos o jugaban a menos tipos. Y aquellos que pensaban de forma más abstracta, se desenvolvían mejor en otros tipos de videojuegos que aquellos cuyas acciones eran más concretas. Este estudio se aplica al debate actual sobre el impacto de los videojuegos violentos en pensamientos y acciones agresivas de los sujetos. Ya que los sujetos que más horas juegan a videojuegos violentos, son más agresivos en la vida real. También se discute sobre la relación que existe sobre la posibilidad de identificar las acciones en el videojuego como propias o reales.

Liu, ChuiyChen (2018), observaron que los consumidores de drogas en China están cada vez más involucrados en asuntos de justicia penal. Realizan un estudio exploratorio y descriptivo donde analizan la relación entre las conductas agresivas o violentas y el consumo de alcohol a través de métodos mixtos. El análisis comienza mostrando que existen diferencias significativas entre los consumidores de drogas con antecedentes penales y los que no los tienen. Los hombres consumidores de drogas, con creencias religiosas y que se han iniciado en edades tempranas en el consumo, tiene mayor probabilidades de cometer actos delictivos. Aquellos que cometieron actos violentos antes del inicio en el consumo de drogas, tienen mayor probabilidad de llevar a cabo crímenes violentos con el consumo de drogas. Los jóvenes con depresión severa son más propensos a cometer actos violentos con el consumo de drogas. En análisis cuantitativo, también nos muestra que los consumidores hombres y jóvenes son más propensos a realizar actos violentos, involucrándose en pandillas juveniles, mientras que las mujeres son más propensas a convertirse en traficantes de drogas y a realizar hurtos. Todos los resultados son consistentes con las teorías del desarrollo y el ciclo de la víctima al delincuente.

Castañeda-de la Paz et al. (2017), realizaron un estudio con el objetivo de conocer de manera conjunta la influencia que, sobre la violencia escolar y la violencia filio-parental, ejercen ciertos indicadores de ajuste individual (la empatía y la autoestima) y de tipo social (estatus social y relación con los iguales). Este estudio cualitativo llevado a cabo con alumnos, padres, profesorado y técnicos de centro de menores, obtiene como resultado principal que los agresores/acosadores, presentan baja autoestima y dificultades empáticas. Por otro lado, indican que la violencia escolar presenta y proporciona estatus social y aceptación entre iguales, mientras que la violencia filio-parental ocasiona rechazo, por lo que intenta ocultarse. Como conclusión del estudio, los agresores que agreden a los progenitores buscan la aceptación de sus pares realizando conductas violentas en el entorno escolar, lo que lleva las agresiones a coexistir en ambos entornos a la vez.

Mrug, Madan y Windle (2016), llevaron a cabo un estudio donde se analiza la exposición a niveles altos de violencia con la desensibilización emocional hacia la agresividad. Se realizó con adolescentes de 11, 13 y 18 años. Los problemas de interiorización y externalización de las conductas violentas se evaluaron a los 11 y 13 años. Los comportamientos violentos se evaluaron a los 18 años. Los resultados muestran que la alta exposición a violencia en los adolescentes de 11 y 13 años, da una baja internalización de la violencia, y que una menor internalización y más problemas de externalización a los 13 años, dan como producto más conductas violentas a los 18 años. La conclusión expone que los jóvenes adolescentes desensibilizados ante la agresividad, presentan a los 18 años conductas más violentas.

Duru y Balkis (2018) llevaron a cabo un estudio con adolescentes para analizar el papel de la mediación del apoyo social, en relación a la exposición de conductas violentas en el entorno escolar y la salud mental. Los resultados muestran que el apoyo social existente, media positivamente entre las conductas violentas a las que están expuestos en la escuela y la salud mental del alumno.

Todas estas investigaciones actuales, reflejan la preocupación actual por conocer los factores que llevan a la aparición de conductas violentas en la adolescencia.

II. MARCO TEÓRICO

II. 4. ACTIVIDAD FÍSICA

La práctica físico-deportiva en la etapa escolar ha evolucionado cuantitativamente. Desde la época de los 90, la participación masculina ha aumentado significativamente durante la primera década, manteniéndose estos últimos años, mientras que la femenina si ha sufrido un aumento desde los 90 a la actualidad (Chacón, Arufe, Cachón, Zagalaz y Castro, 2016). Muchos factores muestran que los hombres son más activos, por norma general, que las mujeres (Castro, Zurita, Martínez, Chacón y Espejo 2016), existiendo diferentes motivos entre hombres y mujeres para la realización de la actividad físico-deportiva (Cambronero, Blasco, Chiner y Lucas, 2015). Las mujeres practican actividad física por motivos externos, como el control de peso o la apariencia física y los hombres más por motivos internos, como la condición física y el propio disfrute que proporciona el deporte (Roberts, Reeves y Ryrie, 2014).

Por ello, los hombres presentan generalmente valores más altos en las formas de motivación más autodeterminadas (inteligencia emocional, motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada), mientras que las mujeres presentan más una motivación extrínseca o desmotivación a la realización de la práctica físico-deportiva (Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y García-Calvo, 2014). Otro factor relacionado con los niveles de actividad física y el ser físicamente activo, es la percepción de competencia, siendo inferior en mujeres que en hombres (Jose, Blizzard, Dwyer, McKercher y Venn, 2011).

Actualmente se acepta el papel que tiene la actividad física en la prevención de muchas enfermedades, y en los beneficios físicos, psicológicos y sociales que genera en el individuo, siendo por tanto un elemento clave en un estilo de vida saludable, ya que desarrollan la capacidad cardiovascular, proporciona bienestar mental y mejora las relaciones socio-afectivas (Beltrán, Devís y Peiró, 2012; Cantera y Devís-Devís, 2002; Warburton, Whitney y Bredin, 2006). Diversos estudios como los de Strong et al. (2005) y Hills, King y Armstrong (2007) han demostrado científicamente los beneficios

que la práctica de actividad física tiene asociado en la reducción de enfermedades cardiovasculares (British Medical Association Board of Science, 2005; González y Rivas, 2018), disminución del IMC (Carrillo et al., 2017; Jansen y et el., 2005), tratamiento y prevención de la diabetes tipo 2 (Aguilar y Bustos, 2016; Aylin, Williams y Bottle, 2005), además de producir beneficios psicosociales como disminución de la ansiedad, la depresión y la angustia emocional (Mora y Alberto, 2018; Strong et al., 2005). Según, Zurita et al. (2009), “hay un consenso por parte de los profesionales de la salud y las autoridades sanitarias de que la actividad física es un factor clave para una buena salud” (p. 285). Actualmente se invierte más tiempo de ocio en la práctica físico-deportiva, lo que implica un descenso en el ocio digital. El ocio deportivo va relacionado negativamente con el ocio digital y el ocio académico y se relaciona positivamente sobre la concepción de la educación física y la aptitud para la actividad física (Chacón et al., 2017a).

La adolescencia es una etapa importante en la formación del estilo de vida saludable y, en concreto, en el hábito de la práctica de ejercicio físico, ya que en este periodo evolutivo se aprenden comportamientos que tienen grandes repercusiones para la salud de las personas, tanto a corto como a largo plazo, y que serán difíciles de modificar en la vida adulta (Crockett y Petersen, 1993; Elliot, 1993; Heaven, 1996; Ramos, Rivera, Moreno y Jiménez-Iglesias, 2012; Zurita y Álvaro, 2014).

A continuación se realizará una conceptualización del término actividad física. Posteriormente se llevará a cabo una síntesis de la evaluación y los tipos de actividad física que existen, y un análisis de los valores que fomenta la educación física. Se terminará con una comparación entre actividad física y deporte escolar.

II. 4. 1. CONCEPTUALIZACIÓN

La actividad física puede entenderse dentro de varios contextos. El primero de ellos, el de la salud, ya que existe una estrecha relación entre los profesionales del ámbito sanitario y educativo, para realizar estudios y evolucionar en pro de una calidad de vida en los sujetos (Bouchard, Shephard, Stephens, Sutton y McPherson, 1990; Chacón et al., 2017a). Existe por tanto un consenso entre las autoridades sanitarias, en cuanto a que la

práctica de actividad física es un factor muy importante para tener una buena salud (Chacón et al., 2016; Zurita et al., 2009). Además, la práctica de actividad también ha ido ligada al concepto de deporte. En el ámbito educativo, tiene como uno de sus principales contenidos el deporte en la escuela (González-Villora y Pastor, 2005). Así, y siguiendo a Dimas (2006), la actividad física incluye los términos de ejercicio físico, deporte y educación física (figura II.14):



Figura II. 14. Términos de la actividad física ligados al concepto de deporte.

Ejercicio físico: es toda actividad física con un fin recreativo, llevada a cabo en momentos de ocio o de tiempo libre. Se considera una afición de nuestras prácticas corporales, que produce placer y que se da de forma comunicativa, creativa y social.

Deporte: es una actividad física que tiene una serie de normas y reglamentos. Se lleva a cabo de dos formas diferentes, bien como realización de ejercicio o para la competición. Se da por medio del juego, y adopta la forma de lucha contra sí mismo, contra los demás o en confrontación contra los elementos naturales.

Educación Física: desarrolla las cualidades básicas del hombre como unidad bio-psico-social, siendo un importante elemento pedagógico. Es un elemento determinante en la conservación y desarrollo de la salud, puesto que promueve y facilita comprender su propio cuerpo, dando la posibilidad de conocer y dominar una serie de actividades corporales y deportivas, pudiendo escoger en un futuro la que más le convenga realizar en cada momento para su desarrollo y recreación personal, dando una mayor calidad a su vida, enriqueciéndola por medio del disfrute personal y la relación con los demás.

Existen numerosas definiciones sobre actividad física. Esta ha jugado un papel fundamental en la evolución y desarrollo del hombre, desde que adoptó la posición de

bipedestación, lo que facilitó e hizo que desarrollara una inteligencia creativa, pasando por una segunda etapa donde se desarrolló una inteligencia corporal-cinética enunciada por Gardner (1983), usada por artesanos cirujanos, deportistas y bailarines para resolver problemas usando su propio cuerpo. Llegando a la actualidad se denomina Era Gimnástica de la Inteligencia (Zagalaz, 2011a), donde la actividad física busca mayor calidad de vida y/o estética corporal y actualiza los contenidos y su relación con los valores sociales, culturales y educativos (Chacón, Valdivia, Ortiz y Zagalaz, 2015). A continuación se recogen algunas de las definiciones actuales (tabla II.12):

Tabla II.12.

Definiciones de actividad física según diversos autores.

AUTOR/AÑO	DEFINICIÓN ACTIVIDAD FÍSICA
Arráez y Romero, 2000	Es un movimiento corporal con fines educativos, deportivos, recreativos o terapéuticos
Caspersen, Powell y Christenson, 1985	Cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que produzca un gasto energético mayor al existente en reposo.
Correa, 2010	Cualquier movimiento intencionado realizado por los músculos esqueléticos, resultado de un gasto de energía y de una experiencia personal que permite interactuar con los otros y el ambiente que nos rodea.
Fuentes, 1992	El exponente máximo de la actividad formal organizada donde se pone de manifiesto el grado de socialización alcanzado a través de conductas de colaboración y competición
Guillen del Castillo y Linares, 2002	Cualquier movimiento corporal realizado por músculos esqueléticos que provoca un gasto de energía, la cual se encuentra presente en todo lo que una persona hace durante las 24 horas del día, salvo dormir o reposar; por lo tanto, se pueden distinguir las modalidades de: actividades necesarias para el mantenimiento de la vida y actividades cuyo objetivo es divertirse, relacionarse, mejorar la salud o la forma física, y hasta competir.
Hallal, Azevedo y Reichert, 2005	Cualquier movimiento del cuerpo producido por el sistema músculo esquelético y que tiene como resultado un gasto energético. A este concepto enmarcado en el ámbito biológico habría que sumarle las características de experiencia personal y práctica sociocultural. De esta forma la actividad física tiene varias vertientes como laboral o doméstica, de práctica de tiempo libre, de carácter lúdico recreativo o de ámbito educativo.
Lerario, Gimeno, Franco, Lunes y Ferreira, 2002	La suma de los movimientos que la persona va realizando dentro de una normalidad diaria, añadiéndole a esto la práctica del ejercicio.
OMS, 2010	Cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía
Santos, 2001	Si se produce en nuestro cuerpo algún movimiento originado por la contracción del músculo esquelético provocando al mismo tiempo consumo de energía.

Por tanto, según Devis (2000), todas las definiciones de actividad física reúnen tres conceptos básicos (figura II.15).



Figura II.15. Conceptos que definen la actividad física (Devis, 2000)

II. 4. 2. EVOLUCIÓN Y TIPOS DE ACTIVIDAD FÍSICA

Para conocer el marco actual de la actividad física, es necesario conocer la evolución que se ha producido a lo largo de la historia. Se parte de la Era de la Gimnástica moderna que comienza en el S. XVIII. La actividad física, entendida en aquella época, tenía un sentido pedagógico de libertad y exigencia individual en el ámbito de la educación. Jean Jacques Rousseau (1762) en su obra *Emilio, o de la Educación*, descubre en el siglo de la Ilustración una educación natural y en la naturaleza. A partir del S. XIX, la educación varía sus prioridades, pasando a tener como objetivo preparar y hacer competentes en la vida al ser humano. La escuela, a lo largo del S.XX, suaviza la disciplina, basándose en juegos y dando lugar a escuelas gimnásticas, en la que destacan autores como Francisco de Amorós o Badem Powell. Se destaca dentro del deporte al barón Pierre de Coubertain, organizador de los Juegos Olímpicos Modernos que comenzaron en Atenas en 1896. Actualmente, se entiende el olimpismo como algo educativo (Zagalaz, 1998), dentro de unos valores formativos, democráticos, humanistas, culturales y ecológicos (Durantez, 2006), aplicándose a una filosofía de vida. En España no hubo gran atención a la actividad física hasta la II República, que hizo una amplia reforma educativa donde se le dio gran relevancia al juego y el ejercicio físico. Tras la Guerra Civil (1936-1939), el régimen estableció una estrecha relación entre política-deporte. Mostrar un cuerpo deportivo por medio de eventos deportivos, es mostrar poderío político al resto de países (González, 2010). Durante esos años, España solo se preocupa de la actividad física en edades y niveles básicos, dejando a un lado la formación de los profesores en las universidades y la consiguiente no existencia de Doctorados que vetaban la investigación (Zagalaz, 2011b). En 1961, la Ley de Educación Física crea el primer Instituto Nacional de Educación Física (INEF). En ellos se puede obtener el título de profesor, siendo a partir del 1981 una Licenciatura. En 1993 pasan a ser Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con lo cual comienzan a doctorarse en la materia, produciéndose un avance en la misma.

En 1990, la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE), regula dentro del sistema ordinario la educación física, creándose también las Facultades de Educación. La celebración en 1992 de la Olimpiadas en Barcelona impulsó una pautas de mejora (Liao y Pitts, 2006). Actualmente, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior

(EEES) y las adaptaciones a la Unión Europea, la especialidad de Magisterio en Educación Física ha desaparecido, pasando a ser una mención dentro del Grado de Educación Primaria.

Para llegar en la actualidad a la comprensión del significado de actividad física, hay que estudiar los diferentes conceptos que van vinculados a ella (figura II.16). La actividad física se lleva a cabo por medio del movimiento corporal, ligado a un gasto energético elevado. Si se hace a una intensidad adecuada, produce en el cuerpo una adaptación y fortalecimiento adecuado (Arruza et al., 2008), aunque si se practica de forma inadecuada es una de las principales causas de lesiones a nivel cardiovascular (American College of Sport Medicine, 2012). Está integrada por la Educación Física y el Deporte, que pretenden educar el movimiento y sus formas a través del cuerpo, para mejorar la calidad de vida y la salud física y psíquica.



Figura II.16. Conceptos que van vinculados a la actividad física.

EL CUERPO: no entendemos actividad física sin referirnos al cuerpo. Educamos al cuerpo para conseguir un modelo idealizado, mesomórfico y juvenil del mismo, lo que hace en ocasiones que se llegue a caer en enfermedades del rango social, tales como la anorexia, vigorexia o bulimia. El cuerpo es, en su sentido más primario, esencialmente movimiento, y la actividad física va unida a él.

LA FELICIDAD: se entiende este concepto como un aumento de la calidad de vida de la personas, a nivel físico, social y emocional. Estos aspectos psicosociales se dan en la práctica de la actividad física, aumentando los valores y proporcionando felicidad en los sujetos (Molero, Zagalaz y Cachón, 2013; Sánchez et al., 2009). Bauman (2013) establece la confusión que ha existido estos últimos años en la búsqueda de la felicidad, con el consumo de sustancia que proporcionan placer rápido, pero que hacen olvidar aspectos como el amor, la amistad, los sentimientos o el trabajo bien hecho. Todo aquello que consumimos por medio de su compra es un sedante moral que nos tranquiliza, pero que éticamente puede llegar a ser reprochable.

EDUCACIÓN FÍSICA: son los valores que se le trasmite a los escolares sobre el cuerpo y el movimiento, para motivarlos hacia una práctica continua de actividad física. Como área de la educación obligatoria, debe potenciar la adquisición de competencias básicas para su desarrollo personal, integración en la sociedad y un aprendizaje continuado a lo largo de su vida para adquirir una buena salud tanto física como mental (Zagalaz y Cachón, 2008).

DEPORTE: consiste en el la realización de actividad física, para tener un mayor bienestar físico y mental, o para realizar una interacción social (UNICEF, 2004). Existen varios paradigmas de investigación en el constructo del deporte, por un lado se encuentra el Deporte Rendimiento, que busca los factores de rendimiento deportivo, el Deporte Salud, que se centra en los aspectos saludables de la práctica de actividad física, y el Deporte Social que busca la participación grupal como determinante de la acción individual. Todo ello se engloba en el paradigma de Deporte Educativo, también entendido como Deporte Escolar, y que debe ser un conglomerado de los tres modelos anteriormente expuestos. Es en esta vía donde el profesorado debe ser formado para impartir en sus clases este modelo responsable y motivador para los alumnos.

LA SALUD: se considera como un estado de bienestar físico, mental y social completo. En este concepto la actividad física tiene una gran incidencia, siendo el sedentarismo un factor de riesgo. La escuela en la actualidad es un elemento esencial para dar solución al problema creciente de la obesidad en la etapa infantil. Se busca la salud partiendo de

hábitos de vida saludable y siendo la actividad física una filosofía de vida dentro de los centros escolares.

INTERDISCIPLINAREIDAD: la actividad física está presente en los contextos más dispares. A modo de ejemplo, citar la relación existente entre la literatura infantil y juvenil y la actividad física (Zagalaz y Sancho, 2004), donde se cita en multitud de obras aspectos de la actividad física (como por ejemplo: Ganar o Perder, Las pelotas de tenis son muy raras, Futbolísimos, etc). También a nivel cultural existe una gran influencia de la educación física en frases o retahílas existentes en la sociedad tales como “la vida es una carrera de fondo” o “la velocidad se demuestra andando”.

INNOVACIÓN: consiste en cambiar y modificar la práctica profesional, y a raíz de ahí construir nuevos aprendizajes. Es por tanto, dentro del ámbito educativo, muy importante la investigación-acción, que permitirá adelantarse a problemas que puedan surgir.

La actividad física se lleva a cabo por medio de una serie de estímulos y de unos factores de adaptación. Estos pueden ser tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Dentro de los cuantitativos se encuentran los tipos de actividad física que se realiza, la intensidad con la que se lleva a cabo y la frecuencia que se da. Y a nivel cualitativo encontramos actividad física a nivel laboral, en las diversas tareas domésticas, en la Educación Física que haya tenido para realizar tareas en su tiempo libre (Figura II.17).



Figura II.17. Factores Cualitativos y Cuantitativos de la actividad física.

Factores cuantitativos: *Tipo*: se diferencian dos grupos, aquellos cuya práctica de la actividad física se relaciona con el objetivo de salud, que son aquellas actividades que involucran grandes grupos musculares, consideradas actividades aeróbicas, y el resto de actividades que son más específicas. *Intensidad*: se expresa por porcentaje de trabajo realizado, por consumo de oxígeno y coste energético de la actividad (Ainsworth et al, 2006). *Frecuencia*: es el número de veces que se realiza una actividad física por unidad y duración de tiempo registrada en horas o minutos.

Factores cualitativos: las Actividades Físicas se clasifican en función del beneficio que produce sobre la salud del individuo. Determinado por factores como el gasto energético, la incidencia en los beneficios sociales, en aspectos ergonómicos, ... A continuación, se recoge la clasificación cualitativa de las actividades físicas (Sherphard, 1994). *Actividad laboral*: según el gasto energético en el sujeto, existen tareas de carácter activas o de carácter sedentario. *Tareas domésticas*: estas tareas son de forma activa como es el caso de limpiar, fregar, planchar,... donde existe una actividad que implica un gasto de energía, aunque si es cierto que la utilización de los electrodomésticos en la actualidad han reducido este tipo de tareas. *Educación Física*: se proponen tareas para ayudar al sujeto a tener actividades que pueda realizar en su tiempo libre, adoptando una vida saludable y existiendo diversas formas, como ejercicio físico, deporte, entrenamiento, baile y juegos.

II. 4. 3. VALORES EN EDUCACIÓN FÍSICA

La actividad física y el deporte, por sí mismos, no son generadores de valores sociales y personales, pero sí son excelentes terrenos de promoción y desarrollo de tales valores. Dependiendo siempre del uso, acertado o no, que se haga de la actividad física, se proporcionarán valores loables para la persona y su colectividad, o por el contrario detestables para sí misma y su contexto social. Es necesario por tanto comprometerse, en el hecho de educar y proporcionar los valores sociales y personales cuando se practican Actividades Físicas y deportivas (Santiago, 2002).

A partir de los resultados obtenidos por las investigaciones realizadas por Gutiérrez (1995), el autor concluye que los valores más propicios de alcanzar a través de la educación física (tabla II.13) son:

Tabla II.13.

Clasificación valores sociales.

Valores sociales:	Participación de todos
	Respeto a los demás
	Cooperación
	Relación social
	Amistad
	Motivación al pertenecer a un grupo
	Competitividad
	Trabajo en equipo
	Expresión de sentimientos
	Convivencia
	Compañerismo

Nota: Recuperado de Gutiérrez (1995).

Valores sociales: la realización de actividad física no solo es educar en conocimientos (técnica, fundamentos individuales, táctica, etc.), sino, sobre todo, se trata de inculcar una educación en actitudes en el ámbito global de la personalidad del niño, ayudándolo a formarse como persona, más allá de sus creencias, ideas e ideologías (Seirullo, 1995).

Participación de todos: la participación por parte de todos los sujetos en la actividad física, tiene efectos positivos tanto en la salud como en la calidad de vida (Alonso, Lirio y Herranz, 2007; Monchietti y Krzemien, 2000; Yuni y Urbano, 2007). Las actividades grupales hacen que la función de cada uno de los participantes sea importante y se valore su aportación.

Respeto a los demás: llevar a cabo actividad física, donde exista competición como medio de auto-superación y que mejore tanto el respeto hacia nosotros mismo, como el respeto y valoración del derecho hacia los demás, siendo la competición un disfrute organizado y lejos de competir para superar al rival de cualquier forma posible (Csikzentmihalyi, 1997).

Cooperación: dos procesos se generan en el interior de los equipos, uno de ellos son las interacciones que tienen lugar entre los jugadores y el otro la existencia de objetivos

personales en todos ellos, lo que hace que coopere deportivamente para alcanzar su meta propuesta (Deutsch, 1949; Merino, Arraiz y Sabirón, 2018).

Relación social: las actividades deportivas mejoran la convivencia escolar, e incrementan diversos valores como la cooperación, respeto, compañerismo y diálogo. También aumenta la capacidad de gestión dentro de las dinámicas de aprendizaje interpersonal y las habilidades de trabajo en el aula.

Formar parte de un grupo de entrenamiento, selección o equipo, ayuda a desarrollar habilidades sociales como el compañerismo, la solidaridad y el respeto (Martínez, 2014).

- **Amistad:** llevar a cabo actividad física puede ser beneficioso para realizar nuevas amistades que tienen las mismas aficiones que tú. Sobre todo si participas en grupos colectivos que llevan a cabo actividades periódicamente.
- **Motivación al pertenecer a un grupo:** la realización de una actividad física en un grupo, hace que sea más llevadero el esfuerzo realizado. Esto se debe a factores psicológicos que incitan a realizar un esfuerzo mayor al compararnos con otras personas, y que haría que individualmente no lleváramos a cabo el mismo esfuerzo (Jiménez, 2017).
- **Competitividad:** forma parte integrante de una mayoría de Actividades Físicas y deportivas en edad escolar. Se constituye un contexto en el que los participantes deben manejar capacidades como el esfuerzo, el autocontrol, la responsabilidad, la superación y la autoestima. Sabiendo utilizar de forma adecuada estas capacidades aprenderán a competir contra sí mismos, a ganar y a perder, a reconocer las propias posibilidades y limitaciones, a superar situaciones de frustración y a respetar a los oponentes (Roberts, 1991).
- **Trabajo en equipo:** consiste en colaborar organizadamente para obtener un objetivo común. Ello supone entender las relaciones que se dan entre los miembros del equipo y así sacar el máximo provecho de ellas. Cada miembro del equipo tiene una personalidad concreta y unas habilidades, conocimientos y experiencias específicas que aportar, que se diferencian de las del resto de miembros del equipo (Cardona y Wilkinson, 2006).
- **Expresión de sentimientos:** los sentimientos se desarrollan en cualquier lugar y momento, con la familia, amigos, en el entorno, con nuestros iguales, en la escuela, con los maestros, ... por lo que la práctica de actividad física en la

escuela es un ámbito para desarrollar y vivir experiencias emocionales (Bach y Darder, 2002).

- **Convivencia:** promover la aceptación de las diferencias de nivel, de género, la integración de niños y niñas con discapacidades y de alumnado de distintas razas o culturas (Prat y Soler, 2002). **Compañerismo:** es una forma preliminar de amistad, muy presente en las diferentes Actividades Físicas que se dan tanto a nivel escolar como fuera del contexto educativo (Pérez-Flores y Muñoz-Sánchez, 2015).

De ahí que el deporte bien utilizado puede aportar resistencia, estrategias de juego, habilidades básicas, coordinación, estimular el juego limpio y el respeto a las normas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses propios a los del grupo. Y mal utilizado, el deporte puede estimular la vanidad personal, el deseo codicioso de victoria y el odio a los rivales (Gutiérrez, 1996).

Valores personales: la actividad física es ante todo educación. En ella el ser humano de forma directa con su cuerpo, expresa de diversas formas su peculiar manera de ser. Esto hace que se enriquezca a nivel humano y que el sujeto se desarrolle globalmente sobre todo en su personalidad (Gervilla, 2000). A continuación, siguiendo a Gutiérrez (1995) se establece una clasificación de valores personales que aporta la actividad física al ser humano (tabla II.14):

Tabla II.14.

Clasificación valores personales.

Valores personales:	Habilidad (forma física y mental)
	Creatividad
	Diversión
	Reto personal
	Autodisciplina
	Autoconocimiento
	Mantenimiento o mejora de la salud mental
	Logro (éxito-triunfo)
	Deportividad y juego limpio (honestidad)
	Espíritu de sacrificio
	Perseverancia
	Autodominio
	Reconocimiento y respeto (imagen social)
	Participación lúdica
	Humildad
	Autorrealización
	Autoexpresión

Nota: Recuperado de Gutiérrez (1995).

- **Habilidad (forma física y mental):** aquellas aptitudes necesarias para tener un comportamiento adecuado y positivo, que nos permiten enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria (OMS, 1993).
- **Creatividad:** desarrollar Actividades Físicas de forma grupal, fomentan la colaboración, lo que implica en multitud de situaciones la creatividad motriz por parte de sus participantes (Cavinato, De Prezzo, Lazzarini y Vetemar, 1993).
- **Diversión:** la realización de actividad física conlleva el desarrollo personal y social de la personas, lo que facilita mejoras a nivel físico y psicológico, por medio de la diversión (Biddle, Sallis y Cavill, 1998).
- **Reto personal:** la actividad física entendida dentro del termino salud, se lleva a cabo por medio de la motivación existente, que proporciona los retos personales de cada individuo para llevarla a cabo (White, 1995).
- **Autodisciplina:** la ejecución de actividad física cotidianamente, implica tiempo y constancia sistemática para realizarla (Granada, Giraldo, Danilo y Mejía, 2006).
- **Autoconocimiento:** Es el componente cognitivo de la actividad física, no siendo las características objetivas de la misma, sino sus gustos, capacidades, posibilidades y preferencias de las personas o grupo de personas que lo practican (Boone, 1994).
- **Mantenimiento o mejora de la salud mental:** llevar a cabo actividad física se asocia a la disminución de la depresión y de la ansiedad, lo que conlleva un tratamiento para la mejora de la salud psíquica de la personas (Paluska y Schwenk, 2000). El aumento de la autoestima y una auto-imagen positiva son aspectos socioculturales que acompañan también a la realización de la actividad física (Mutrie y Parfitt, 1998).
- **Logro (éxito-triunfo):** la meta de aproximación al rendimiento se centra en el logro de juicios de competencia favorables, mientras que la meta de evitación del rendimiento pretende eludir los juicios de competencia desfavorables (Elliot y Church, 1997).
- **Deportividad y juego limpio (honestidad):** son los comportamientos individuales caracterizados por el principio de justicia, en los que no existe la tentativa de ganar una ventaja injusta sobre el adversario, ni intencional ni fortuitamente (Lee, 1996).

- **Espíritu de sacrificio:** la realización de actividad física de forma regular, supone un gasto tanto a nivel físico como mental por parte de los participantes (Spaeth y Schlicht, 2000).
- **Perseverancia:** la realización de actividad física conlleva la capacidad de autocritica y la de integrar conocimiento. Con ello a nivel de organización y gestión deportiva aparece la insistencia en efectuar las tareas para la mejora y consecución de los objetivos (Boned, Rodríguez, Mayorga y Merino 2004).
- **Autodominio:** la actividad física ofrece unos beneficios humanos al que la practica, proporcionándole una serie de hábitos de control, seguridad en sí mismo, conciencia corporal, ajuste al principio de su propia realidad somática y aprendizaje realista de su posición en el grupo social (Cagigal, 1975).
- **Reconocimiento y respeto (imagen social):** es considerada como una práctica social, dotada de una función claramente socializadora, que da un prestigio a nivel de grupo social (Coll, 1996).
- **Participación lúdica:** el deporte salud a través de los juegos, recreación, la práctica físico-deportiva en espacios no convencionales o en la misma naturaleza, son los modelos de actividad física más requeridos en la actualidad y más frecuentes en el tiempo libre de los españoles (Grau y Camacho-Miñano, 2018).
- **Humildad:** conseguir por medio de la realización de actividades físicas, asumir como algo normal la consecución de los objetivos que nos proponemos (Giménez, 2003).
- **Autorrealización:** se produce cuando la persona evalúa la actividad física y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades. Sería el caso de aquellas personas que se comprometen con la práctica físico-deportiva porque forma parte de su estilo de vida activo (Deci y Ryan, 1985).
- **Autoexpresión:** la actividad física se lleva a cabo para la consecución de metas pos-materiales como la calidad de vida, lo que la libera de las ataduras como la métrica y el ritmo, cobrando mayor relevancia la autoexpresión corporal (Inglehart, 1998).

II. 4. 4. ACTIVIDAD FÍSICA VS DEPORTE

En este apartado, se va a delimitar y diferenciar entre los conceptos de actividad física y Deporte. En primer lugar se recogerá una visión de cada uno de ellos analizando sus definiciones y sus conceptos, y se terminará realizando una comparación entre ambos. Se empieza con la actividad física, donde se analizan las características mas relevantes que se producen a la hora de llevarla a cabo (Figura II.18).



Figura II.18. Conceptos de la actividad física

Durante los últimos años la actividad física ha ido encaminada a una unión con la salud. Esta relación existente aglutina y engloba una serie de factores tanto biológicos, personales como socioculturales. Según se atiende a este tipo de factores y a la relación entre ambos, se puede tener una posición terapéutico-preventiva, donde la actividad física conlleva un remedio para prevenir y curar enfermedades (Chacón et al., 2017b; González y Portolés, 2014). También se puede convertir en una posición subjetiva que repercute en el bienestar (Reigal, Videra, Parra y Juárez, 2012; Sierra, 2003). Es importante resaltar la calidad de vida, ya que tener una buena salud a nivel físico hace que las personas o grupo de personas desarrollen sus potencialidades tanto a nivel individual como a nivel social (Barbosa, Oppa y Mota, 2018; Devís, 2000; Downie, Fyfe y Tannahill, 1990; Stathi, Fox y McKenna, 2002).

El concepto actividad física y salud está muy relacionado con el ámbito educativo, y concretamente con el área de educación física a nivel escolar (Delgado y Tercedor,

2002; Guillamón, García y Pérez, 2018). La salud apareció como un punto dentro del currículum de esta área tanto en primaria como en secundaria en la LOGSE, a partir del año 1990. Y este aspecto es un elemento esencial a la hora de programar las sesiones de educación física.

Dos grandes perspectivas van a estar presentes en la práctica de la actividad física, una de ellas es la perspectiva de la salud y otra, la perspectiva de la experiencia personal y la socialización (Pate et al., 1991). Dentro de la perspectiva de la salud, resaltar la condición física, donde una mejor condición física va encaminada a un aumento de la calidad de vida. La práctica de actividad física queda justificada con la mejora de los sistemas de nuestros organismos que proporciona un aumento de salud. Desde la perspectiva de la socialización y experiencia personal, la práctica de actividad física mejora nuestra calidad de vida, puesto que nos percibimos de forma diferente a nivel individual y en grupo, satisfaciendo nuestras necesidades gracias a un mayor estado de felicidad y de estado personal. La actividad física no es solamente curar o prevenir enfermedades potenciado a través de una mejora de la condición física, sino que también es saludable sin que se produzcan estas adaptaciones orgánicas (Medina, Jauregui y Campos-Nonato, 2018).

Se debe tener en cuenta dos premisas importantes a la hora de realizar actividad física, la primera de ellas es que la práctica en sí misma contiene elementos saludables y la segunda es que no toda realización de actividad física es saludable. A nivel médico, cada vez es más evidente la relación existente entre actividad física y salud, siendo este aspecto ampliamente aceptado por diferentes profesionales (Ajejas, Sellán y Vázquez, 2018; Bouchard, et al., 1990; Fentem, Basseyy Turnbull, 1988), siendo incluso la inactividad física un factor de riesgo muy importante para diversas enfermedades que se están dando en la actualidad (Chacón et al., 2017b). La realización de actividad física produce una serie de cambios en nuestro organismo (Dimas, 2006):

Metabolismo Basal: la realización de actividad física aumenta tanto el consumo de las calorías como el metabolismo basal, que permanece elevado durante 30 minutos después de realizar una actividad física moderada. *Apetito:* llevar a cabo actividad física moderada no aumenta el apetito, sino que lo reduce, sobre todo en personas con obesidad. *Grasa corporal:* la reducción de calorías junto con la práctica de actividad

física, produce la reducción drástica (98%) de la grasa corporal, mientras que si solo se produce una reducción de calorías la pérdida es menor y el porcentaje importante de pérdida se produce sobre todo a nivel (25%) de masa corporal magra, músculo y en menor proporción (75%) de grasa.

Son numerosos los beneficios que se obtienen al realizar actividad física: aumenta el gasto cardiaco, la pérdida de grasa corporal, la masa corporal magra, la capacidad aeróbica, la lipoproteína de alta densidad (HDL), el colesterol, la sensibilidad a la insulina, la lipólisis, la sensación de bienestar, disminución de la presión arterial, triglicéridos, la lipoproteína de baja densidad (LDL), colesterol y el estrés (Girginov, 1990). Para González (2003), la práctica de actividad física produce beneficios psicológicos como la mejora el rendimiento académico, la personalidad, la confianza, la estabilidad emocional, la memoria, la independencia, la percepción, la imagen positiva del propio cuerpo, la satisfacción sexual, el bienestar, la eficiencia en el trabajo, la popularidad, y disminuye el ausentismo laboral, la confusión, la cólera, la depresión, la cefalalgia, las fobias, las conductas psicóticas, la tensión emocional y los errores laborales. Ceballos, Ochoa y Cortez (2000) afirman: “la práctica de cualquier deporte conserva siempre un carácter lúdico que pudiera ser una buena medida preventiva como terapéutica, ya que esto conlleva a aspectos sociales, incluso bioquímicos que favorecen el desarrollo de las potencialidades del individuo” (p.374).

Por contra, se debe tener presente que la inactividad física trae como consecuencia una serie de características (tabla II.15) que son perjudiciales para la salud de las personas y que va en detrimento de la calidad de vida de los sujetos (Díaz y Becerra, 1981):

Tabla II.15.

Características de la inactividad física.

1. El aumento de peso corporal por un desbalance entre el ingreso y el gasto de calorías, que puede alcanzar niveles catalogados como obesidad.	2. Disminución de la elasticidad y movilidad articular, hipotrofia muscular, disminución de la habilidad y capacidad de reacción.	3. Enlentecimiento de la circulación con la consiguiente sensación de pesadez y desarrollo de dilataciones venosas (varices).
4. Dolor lumbar y lesiones del sistema de soporte, mala postura, debido al poco desarrollo del tono de las respectivas masas musculares.	5. Tendencia a enfermedades como la hipertensión arterial, diabetes, cáncer de colon.	6. Sensación frecuente de cansancio, desánimo, malestar, poca autoestima relacionada con la imagen corporal, etc.

Nota: Recuperado de Díaz y Becerra (1981)

El deporte es un tipo de interacción o relación que se da entre los participantes, y entre estos y el medio físico (Parlebas, 1981). Existen dos tipos de deporte en la etapa adolescente (Figura II.19) que se diferencian en los valores que cada uno de ellos trasmite.



Figura II.19. Concepto de Deporte

Existen dos grandes diferencias a nivel conceptual entre estos dos tipos de deporte. La primera es que los objetivos del deporte de competición están en la consecución del triunfo, mientras que en el deporte escolar sus objetivos son educativos y de formación. Para el deporte de competición tiene más importancia las cuestiones organizativas, los materiales, el tipo de deportista, los preparadores y la gestión que permiten lograr un mejor resultado y obtener rendimientos puramente deportivos. El deporte escolar, por su parte, presta más atención a los aspectos educativos, la formación, la integración, las buenas acciones del espectador, la valoración de la mejora colectiva, etc. Estos dos modelos, desde un principio, se diferencian puesto que en el deporte de competición, el deporte es un fin en sí mismo y el objetivo final es la competición y el resultado, y en el deporte escolar, el deporte es únicamente un medio y lo importante es la educación, con lo que, aunque se tenga en cuenta el resultado deportivo, éste no es prioritario (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Mimbrero, 1996).

Si consideramos lo expuesto por Klaas (1967) y Le Boulch (1971), podemos establecer cuales son las diferencias entre el deporte competitivo y el escolar. Klass (1967) afirma:

así pues, las praxis o sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención, que son el resultado de la experiencia individual

del comportamiento, que se opone a las coordinaciones innatas y son típicas de la motricidad humana. ... este es el significado de la Educación Física. No hay Educación Física si no existen objetivos educativos, que el movimiento es la base para conocer el mundo y conocerse a sí mismo. (p. 306)

Por otro lado Le Boulch (1971) opina que:

cuanto más descendentes en la escala animal, más también la herencia fija en forma idéntica y automática la conducta motriz en todos los animales de la misma raza; cuanto más ascendamos en la escala hacia el hombre, más se puede modificar la conducta motriz en función de las variables de las variaciones del medio. (pp. 53-54)

El deporte escolar debe de estar integrado dentro del área de Educación Física. Por ello, los objetivos educativos que se proponen dentro de esta área, hará que el deporte escolar se enfoque dentro de lo educativo. El movimiento es la expresión de la inteligencia (Calzada, 1996) y la educación física es el área que a través del movimiento desarrolla la inteligencia. Esto se debe llevar a cabo a través de criterios exclusivamente educativos y dentro de un contexto escolar, ya que es en el centro educativo donde se impartirán objetivos propios de la educación de los niños y adolescentes en edad escolar. El deporte escolar no es un puente para el deporte competición en las federaciones, no está para engrosar las competiciones deportivas (Calzada, 2004).

Los profesionales que actualmente se dedican al deporte escolar, se dividen en dos. Por un lado, están los que tienen formación pedagógica como los Graduados en Primaria con mención en Educación Física y los técnicos de Grado en Ciencias del Deporte, y por otro lado, los técnicos deportivos, entrenadores, monitores y árbitros que tienen una escasa o nula formación pedagógica. No es quitar al personal sin formación pedagógica, sino coordinar todos los profesionales para que el deporte en edad escolar tenga valores educativos, y esté menos basado en la competición y el rendimiento (Telama, 1985). Basar la actividad física en el movimiento corporal, comenzando con el trabajo de los elementos psicomotores básicos, para posteriormente realizar un trabajo de habilidades básicas, genéricas y específicas. Todo ello conlleva una progresión lógica en el desarrollo motor del individuo (Argudín, 2015). El rendimiento deportivo debe venir en etapas

posteriores.) “... nada podía suplir lo que no se adquirió antes de los veinte años”. (Le Boulch, 1981, p. 26)

El deporte competitivo no tiene como fin la educación, busca el rendimiento. Dentro de la educación hay dos clases, la heteroeducación, que es aquella que se impone desde fuera, desde instancias superiores, y la autoeducación que parte desde el sujeto y recoge lo que hay en su exterior para individualizarlo (Nassif, 1975). Educar tiene su origen etimológico en las palabras educare (alimentar) y exducere (sacar), términos que no se contraponen y que consideran el proceso como una ayuda para formar a las personas. “La educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo”. (Nassif, 1975, p. 7)

La escuela es el modelo más propicio para alcanzar un desarrollo a nivel personal. La escuela ofrece un desarrollo integral y proyectará en los alumnos una formación pedagógica. Dentro del contexto escuela, el deporte es una herramienta eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, siendo una vía para la consecución de los objetivos propuestos en el factor educare y como colaborador para conseguir los objetivos que se recogen dentro del factor exducere (Calzada, 2004).

En el deporte escolar, hay que tener en cuenta diversos agentes (Figura II.20):



Figura II.20. Agentes relevantes del Deporte Escolar

Las personas a las que va dirigido: el deporte escolar va dirigido a alumnos que están dentro del sistema educativo obligatorio. Las edades son hasta los 16 años que termina la escolarización obligatoria. Aunque el deporte entendido como tal se llevará a cabo en

las escuelas desde los 8 a los 16 años. En edades tempranas es más importante realizar juegos y actividades lúdicas donde el desarrollo psicomotor sea el referente (Berruezo, 2000; Mendiara y Gil, 2003). *Las corporaciones municipales:* los ayuntamientos deben cubrir la demanda deportiva existente en su Municipio. Pero también deben coordinar para llevar deporte escolar en su término, con los valores que esta actividad implica. *Las comunidades:* este término está ligado a la política. Debe de proporcionar programas donde el deporte escolar sea un referente, dotándolo de un presupuesto para obtener los objetivos y fines del deporte escolar (Calzada, 2004). *Las federaciones:* son entidades donde recogen y controlan los diferentes clubes que integran los deportes. Sus fines están bien delimitados y se alejan enormemente de los escolares. Persiguen el resultado, alentando valores como la agresividad, competitividad, fanatismo e intolerancia. Las personas que se educan así no suelen sentir empatía, cualidad que permite comprender la realidad ajena (Rojas, 1994). *Las escuelas:* es el lugar donde se centra el deporte escolar. En ella se regula tanto el currículum ordinario, donde el área de educación física, será la materia referente para ello, y las actividades extraescolares ofertadas dentro de la escuela que deben de estar coordinadas para adaptarse a los valores de la escuela, no de la competición. La escuela no tiene que captar niños para realizar el deporte escolar, pero si debe de motivar e incentivar su práctica a la totalidad de sus alumnos. La escuela es el marco fundamental para realizar el deporte escolar, pero las instituciones deben proporcionar una dotación económica adecuada y necesaria para poder llevarla a cabo (Latorre, 2006; Latorre, Gómez, Rodríguez y Romero, 2002; Martínez y Buscarais, 1999). *El personal responsable de su desarrollo:* se diferencian dos grupos. Aquellos que buscan un fin competitivo, los que preparan las federaciones y clubes, dotándolo de una formación y conocimiento específico sobre el deporte que llevan a cabo. Son técnicos deportivos que en la mayoría de los casos acreditan una formación básica de varias horas. Hay otro grupo donde la formación pedagógica es el hilo principal para llevar a cabo el deporte. Es en el ámbito escolar donde se exige titulación universitaria para la elección de sus docentes (Álamo y Amador, 2010; González y Campos, 2010).

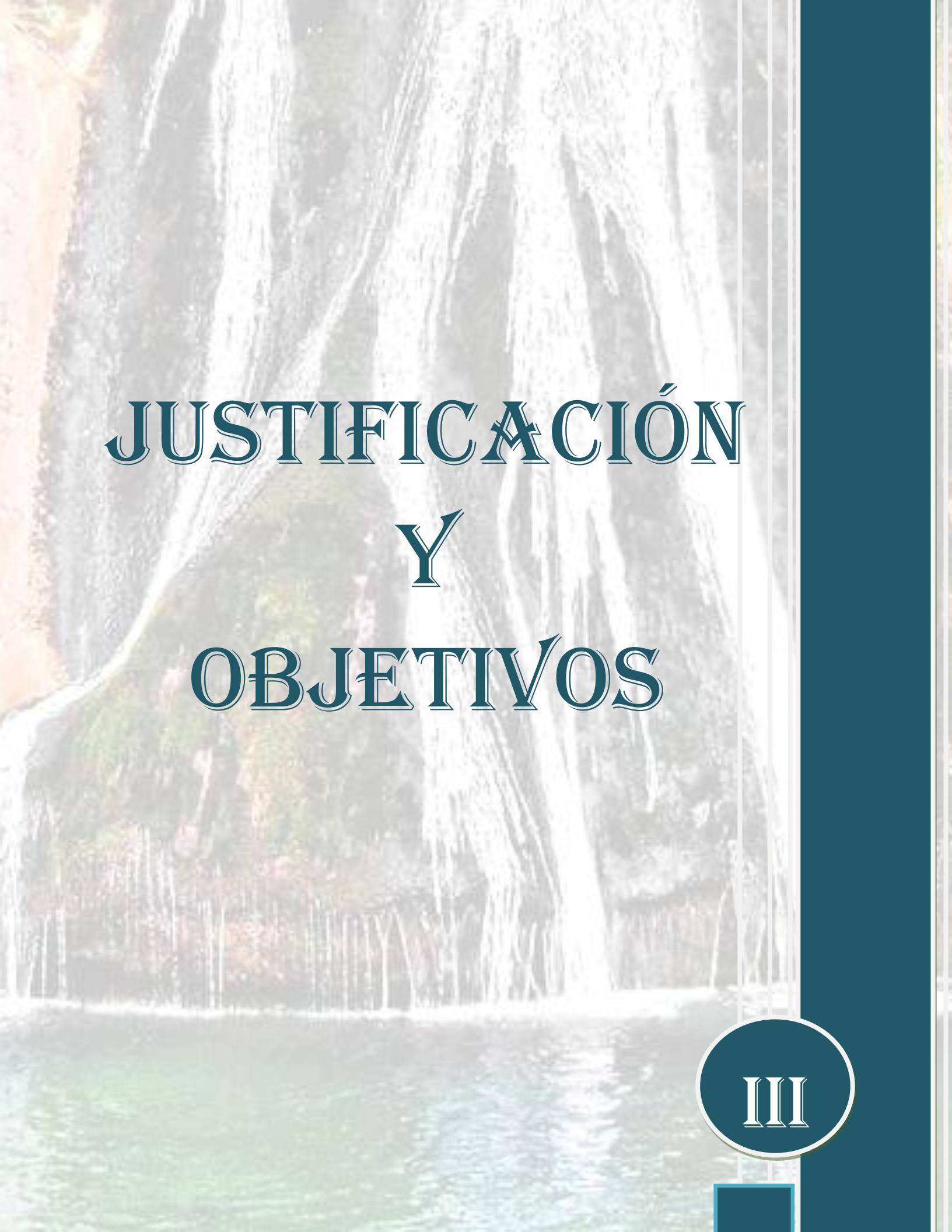
Como conclusión final, el deporte escolar es motor de aprendizaje, afianza los esquemas motores y el desarrollo de contenidos propios de la educación en valores. Dentro de la institución escolar, puede transformarse en una importante herramienta de animación social, debido a su potencial como factor de socialización y valorización de la persona.

El deporte no es en sí mismo un producto educativo. El deporte escolar debe de ser planificado para que los objetivos educativos propuestos sean las finalidades que se alcancen en la etapa escolar (Fraile, 2018).

A la hora de comparar los dos términos, las diferencias son notables en objetivos, lugar donde se desarrollan dentro del entorno escolar y como se practican a nivel de reglamento. Estos términos son los más significativos para diferenciar el deporte escolar y competitivo, y la actividad física. (figura II.21.)



Figura II.21. Comparación entre deporte y actividad física



JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

III

III. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es relevante y necesaria la realización de investigaciones en cualquier área de conocimiento para mejorar sus disciplinas. La ciencia dispone de múltiples procedimientos, técnicas y saberes, que se usan para resolver los problemas que surgen o se plantean. Por todo esto, se considera la investigación en el contexto pedagógico y educativo, como una de las más relevantes en el desarrollo humano.

Es por ello que la Universidad es una institución educativa reconocida, y debe de considerarse como el referente para el análisis de las diferentes investigaciones que se llevan a cabo, sin olvidar que son los propios docentes, que a diario trabajan en el contexto pedagógico, los que deben llevarlas a cabo incentivados por los problemas que se encuentran en su día a día.

La adolescencia es un periodo de vital importancia en el desarrollo de la actividad física, ya que es un momento donde aumenta considerablemente el abandono de su práctica. En este periodo, es donde se debe concretar el trabajo de la empatía en los alumnos hacia la realización de actividad física, fomentando una actitud positiva en la escuela del área de Educación Física (EF). Por último resaltar la importancia de la victimización en el entorno escolar, y la necesidad de abortar los casos tan graves de bullying que en la actualidad se producen, siendo el área de EF un referente para este trabajo. Así pues, el hecho de designar como objeto de estudio el perfil psicosocial de los adolescentes andaluces, pretende encontrar respuestas respecto a la relación existente entre los diferentes parámetros relacionados: sociodemográficos, psicosociales, de autoestima, conductas violentas y actividad física.

III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado de la investigación se exponen los objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

Objetivo General I

- Determinar las características generales de la actividad física, conductas violentas e inteligencia emocional en adolescentes andaluces.

Objetivos Específicos I

- Determinar las características generales de la actividad física de los adolescentes andaluces.
- Conocer el nivel de victimización que han sufrido, y las conductas agresivas.
- Valorar la inteligencia emocional que muestran.

Objetivo General II

- Establecer las relaciones entre sí de las variables descriptivas, actividad física, conductas agresivas e inteligencia emocional en adolescentes andaluces.

Objetivos Específicos II

- Exponer las relaciones existentes entre el género, curso académico y la población donde residen, según parámetros físico-deportivos, de conductas violentas y psicosociales.
- Mostrar las correspondencias entre la actitud hacia la educación física, las horas que juegan al día de videojuegos y televisión, realización de actividad física, el lugar donde la realiza en horario extraescolar y si está federado, y parámetros de conductas violentas y psicosociales.
- Establecer las correspondencias entre los diversos niveles de conductas violentas y psicosociales en función de la inteligencia emocional.

Objetivo General III

- Realizar un análisis de la actividad física, conductas violentas e inteligencia emocional en adolescentes andaluces en función de las variables descriptivas mediante el empleo de ecuaciones estructurales.

Objetivos Específicos III

- Definir y contrastar un modelo explicativo sobre la empatía, la actitud hacia la educación física y la victimización de los adolescentes.
- Analizar las asociaciones existentes entre la empatía, la actitud hacia la educación física y la victimización en función de si practican o no actividad física de forma habitual, mediante un análisis de ecuaciones estructurales multigrupo.

III. 3. SUPUESTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Según los objetivos planteados anteriormente se contemplan los supuestos teóricos que sustentan este trabajo de investigación, especificando el siguiente modelo hipotético, basándose en la estimación de un modelo de ecuaciones estructurales multigrupo o multimuestra con la intención de contrastar la existencia de diferencias significativas en las relaciones entre la empatía, la actitud hacia la educación física y la victimización de los adolescentes.

Los modelos de rutas se conforman a partir de nueve variables observables y tres variables latentes para determinar los indicadores (Figura III.1). En los modelos propuestos se formulan explicaciones causales de las variables latentes a partir de las relaciones observadas entre los indicadores, considerando la fiabilidad de las mediciones. Asimismo, en las variables observables se incluyen errores de medición con el fin de que estas sean directamente controladas. Las flechas unidireccionales son líneas de influencia entre las variables latentes y observables, siendo interpretadas como

coeficientes de regresión multivariada. Las flechas bidireccionales muestran la relación entre las variables latentes, representando también coeficientes de regresión.

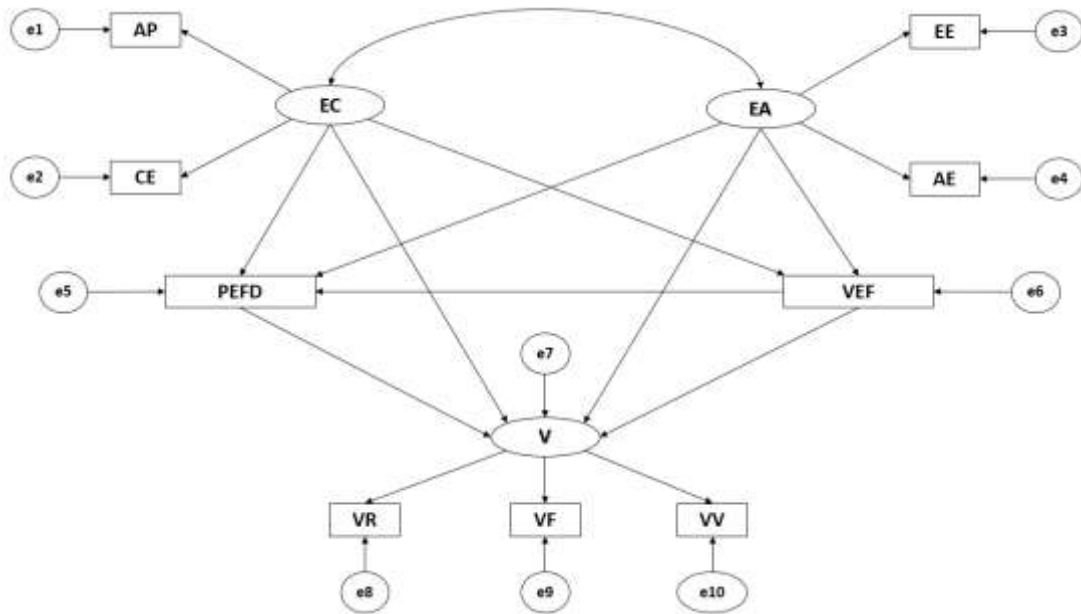
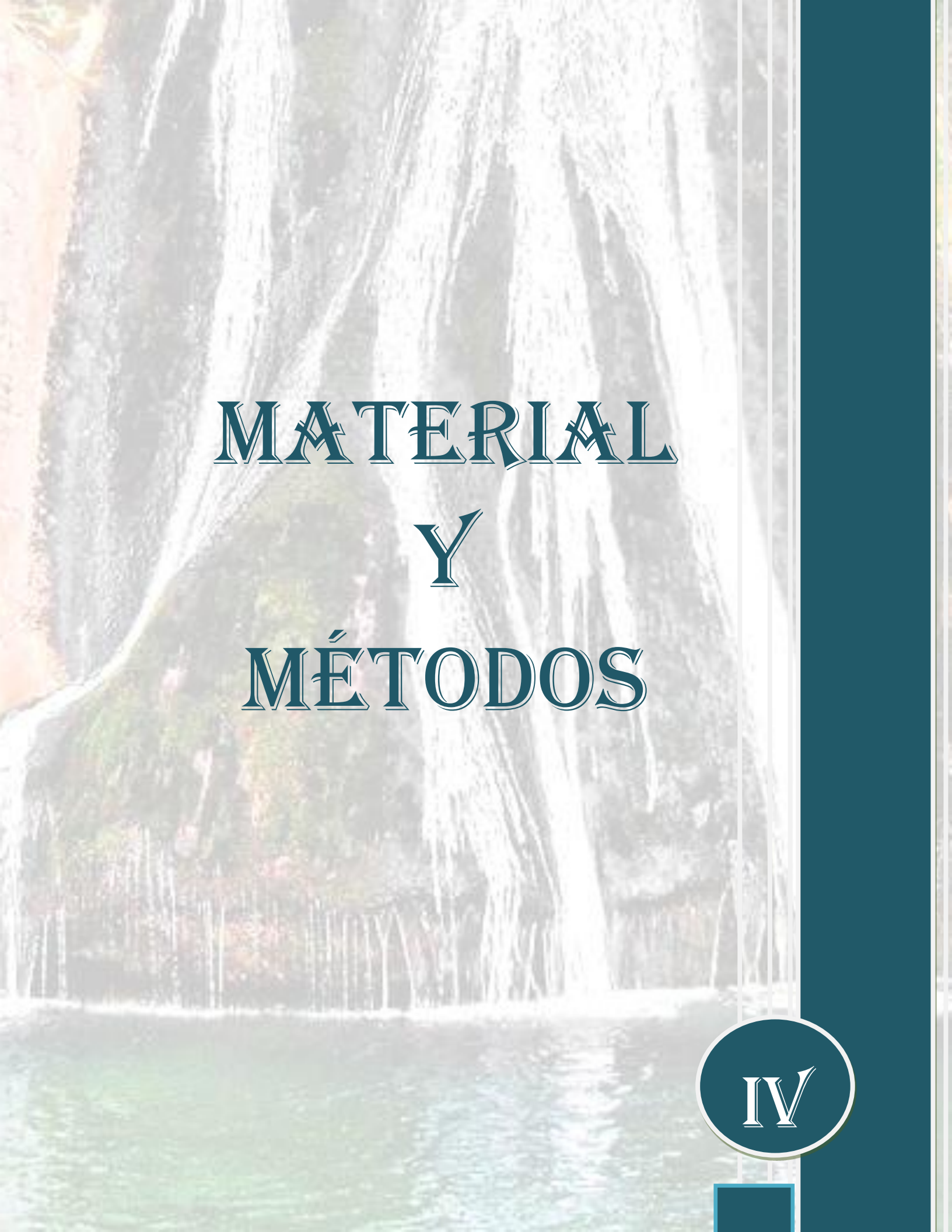


Figura III. 1. Modelo teórico: actividad física, conductas violentas e inteligencia emocional

La empatía cognitiva (EC) y la empatía afectiva (EA) actúan como variables exógenas y cada una de ellas es inferida por dos indicadores. Para la empatía cognitiva los indicadores son AP (Adopción de Perspectiva) y CE (Comprensión Emocional). Para la empatía afectiva los indicadores son EE (Estrés Empático) y AE (Alegría Empática). La valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física (VEF) actúa como variable endógena, recibiendo el efecto de la empatía cognitiva (EC) y la empatía afectiva (EA). La preferencia por la Educación Física y el Deporte (PEFD) actúa como variable endógena, recibiendo el efecto de la empatía cognitiva (EC), la empatía afectiva (EA) y la valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física (VEF). Asimismo, la victimización (V) actúa como variable exógena, y es inferida por tres indicadores, VR (Victimización Relacional), VF (Victimización Física) y VV (Victimización Verbal); y como variable endógena, recibiendo el efecto de la empatía cognitiva (EC), la empatía afectiva (EA), la valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física (VEF) y la preferencia por la Educación Física y el Deporte (PEFD).

El ajuste del modelo fue comprobado con el fin de verificar la compatibilidad del mismo y la información empírica obtenida. La fiabilidad del ajuste fue realizada en base a los criterios de bondad de ajuste de Marsh (2007, p.785). En el caso del Chi-cuadrado, los valores no significativos asociados a p indican un buen ajuste del modelo. El valor del índice de ajuste comparativo (CFI) será aceptable con valores superiores a .90 y excelente para valores superiores a .95. El índice de ajuste normalizado (NFI) deberá ser superior a .90. El valor del índice de incremento de ajuste (IFI) será aceptable con valores superiores a .90 y excelente para valores superiores a .95. Por último, el valor del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) será excelente si es inferior a .05 y aceptable si es inferior a .08.



MATERIAL Y MÉTODOS

IV

IV. MATERIAL Y MÉTODOS

En este apartado del trabajo de investigación, se va a desarrollar el método y los diferentes materiales que se han utilizado para su elaboración. En primer lugar, se va a describir el diseño y la planificación de la investigación a lo largo de su proceso, posteriormente, se desarrollarán la descripción de la muestra y los diferentes instrumentos usados, para terminar detallando todo el procedimiento seguido a la hora de la toma de datos y las diferentes herramientas estadísticas usadas.

IV.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se plantea mediante un diseño de carácter descriptivo, explicativo y de tipo comparativo, ya que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento determinado, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2006); así se determinan parámetros de tipo sociodemográfico, conductas violentas, inteligencia emocional e influencia relacionada con la práctica de la actividad física en adolescentes de Andalucía, del 3º ciclo de Primaria y 1º ciclo de Educación Secundaria.

Señalar que es un estudio de tipo transversal, puesto que se recogen valores y datos en un solo momento. La información se recabó durante el transcurso del curso 2016-2017. Los datos se han obtenido a través de instrumentos validados: cuestionario de actitud hacia la educación física (CAEF), test de empatía cognitiva y afectiva (TECA) y escala de victimización.

A continuación se expone la planificación y temporalización de la investigación realizada (Tabla IV.1). Se especifican las diferentes fases que se han llevado a cabo a lo largo de la misma y los pasos que se han llevado a cabo dentro de ellas para conseguir realizar el informe de esta tesis doctoral.

Tabla IV.1.

Fases y temporalización de la investigación.

FASES Y TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
Diciembre de 2016 a Febrero de 2017	PASO 1.- Revisión bibliográfica.
	PASO 2.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 3.- Concertación de las acciones de la investigación.
SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO	
Marzo de 2017 a Agosto de 2017	PASO 4.- Selección de las técnicas para la recogida de información.
	PASO 5.- Selección de la muestra y aplicación de los cuestionarios para la recogida de la información.
TERCERA FASE.- ANÁLISIS DE LOS DATOS	
Septiembre de 2017 a Diciembre de 2017	PASO 6.- Análisis y procesamiento de la información.
	PASO 7.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
CUARTA FASE.- ESCRITURA Y ELABORACIÓN DEL INFORME	
Enero de 2018 a Septiembre de 2019	PASO 8.- Elaboración de los diferentes artículos.
	PASO 9. Presentación del informe.

A continuación se desarrollan los siguientes apartados, siguiendo el diseño propuesto en la investigación:

- Muestra.
- Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.
- Procedimiento de recogida de datos.
- Análisis de los datos.

IV.2. MUESTRA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este segundo bloque procedemos a exponer la descripción de la muestra escogida para el análisis, quedando estructurado en dos apartados, por un lado el análisis del contexto donde se enmarcan los participantes, tanto desde el punto de vista político como social, y por otro lado, la caracterización de la muestra.

IV.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado, se realiza una descripción tanto a nivel geográfico como social, de las ocho provincias que componen la comunidad autónoma de Andalucía.

IV.2.1.1. Contexto Geográfico

En 1981 se constituye la comunidad autónoma andaluza, basándose en el segundo artículo de la Constitución Española de 1978, que reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones españolas. Andalucía es una de las 17 comunidades que existen en España, reconocida como nacionalidad histórica por su Estatuto de Autonomía, compuesta por las provincias de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla. Su capital es Sevilla, y su sede del Tribunal Superior de Justicia se encuentra en la ciudad de Granada. Es la comunidad autónoma más poblada de España (8.379.820 habitantes en 2017) y la segunda más extensa (87.268 km²) tras Castilla y León. Esto explica la importancia de esta comunidad en el conjunto de España. Geográficamente está situada al sur de la península Ibérica y limita al oeste con Portugal, al norte con las comunidades autónomas de Extremadura y Castilla-La Mancha, al este con la Región de Murcia y al sur con el océano Atlántico, el mar Mediterráneo y Gibraltar (Figura IV.1).



Figura IV.1. Mapa político de Andalucía

El marco geográfico es uno de los elementos que da singularidad y personalidad propia a Andalucía. Desde el punto de vista geográfico, podemos distinguir tres grandes áreas ambientales (Figura IV.2), conformadas por la interacción de los distintos factores físicos que inciden sobre el medio natural: Sierra Morena -que separa Andalucía de la Meseta-, los Sistemas Béticos y la Depresión Bética que individualizan la Alta Andalucía de la Baja Andalucía.



Figura IV.2. Mapa físico de Andalucía.

A continuación se desarrollará, tanto a nivel demográfico, como geográfico, cada una de las ocho provincias que componen la comunidad autónoma andaluza.

PROVINCIA DE JAÉN

Es una provincia de Andalucía, cuya capital es la ciudad Jaén, conocida también como capital del Santo Reino. En 2018 la capital cuenta con una población de 113 522 habitantes según el Instituto Nacional de Estadística, 54 948 hombres y 59 290 mujeres, siendo el total de la provincia de 643.484 habitantes. Su superficie es de 14.496 km², ocupando el 2,67 % del territorio nacional. La provincia de Jaén se localiza en el noreste de Andalucía (España). Hacia el norte limita con las provincias de Ciudad Real y de Albacete, que pertenecen a la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, donde Sierra Morena hace el papel de frontera natural entre la Meseta y la Depresión Bética, gracias al desfiladero excavado por el río Despeñaperros. En la dirección oeste, hace frontera con las comarcas cordobesas del Alto Guadalquivir y la campiña de Baena, que son la continuación de la campiña de Jaén; y la Subbética, que es la continuación de la Sierra Sur de Jaén, divididas por el río Guadajoz. Estas últimas, tienen su continuación en Los Montes granadinos que marcan la frontera sur de la provincia. El límite este provincial lo marcan las sierras de Cazorla, que tienen su extensión en la granadina comarca de Huéscar, y de Segura, que continúa en la homónima región albaceteña.



Figura IV.3. Mapa Provincia Jaén.

PROVINCIA DE CÓRDOBA

Provincia de Andalucía, cuya capital es Córdoba, situada en una depresión a orillas del Guadalquivir y al pie de Sierra Morena. La provincia, según el Instituto Nacional de Estadística en 2017, tiene 788.219, con 325.916 habitantes en su capital, siendo la tercera ciudad más grande y poblada de Andalucía tras Sevilla y Málaga, y la 12ª de España. A nivel geográfico (Figura IV.4), en el norte de la provincia, se encuentra Sierra Morena, que es una cadena montañosa que atraviesa el norte de Andalucía de este a oeste. En el sur de la provincia se encuentra el sistema montañoso de la Subbética, donde se encuentra el pico más alto de la provincia que es La Tiñosa (1.570 metros), situado en la sierra de Horconera, cerca de Priego de Córdoba. Entre ambos sistemas montañosos discurre el río Guadalquivir a lo largo de la campiña.



Figura IV.4. Mapa Provincia Córdoba.

PROVINCIA DE SEVILLA

Es un municipio de Andalucía, cuya capital Sevilla, es homónima a la provincia, y también es la capital de la comunidad autónoma de Andalucía. Tiene una extensión de 14.036 km², con una población total en 2017, según el Instituto Nacional de Estadística,

de 1.939.527 habitantes, que habitan sus 105 municipios. Cuenta con 689 434 habitantes en la capital, siendo la ciudad más poblada de Andalucía y la cuarta de España, solo superada por Madrid, Barcelona y Valencia. A nivel geográfico se encuentra la Depresión bética, por donde fluye el río Guadalquivir. En la capital, Sevilla, a unos 70 km del océano Atlántico se encuentra el único puerto marítimo de España situado en el interior, ya que este río es navegable desde su desembocadura hasta la capital. Al norte de la provincia se encuentra Sierra Morena y al sur existen ciertas estribaciones de la Cordillera Bética. Las comarcas sevillanas son (Figura IV.5): Sierra Norte, Sierra Sur, las dos Campiñas, Aljarafe, Écija, Vega, bajo Guadalquivir y el área metropolitana. Entre sus monumentos más representativos se encuentran la catedral donde se incluye la Giralda, el Alcazar, el Archivo de Indias y la Torre de Oro.



Figura IV.5. Mapa Provincia Sevilla.

PROVINCIA DE HUELVA

Provincia andaluza situada más al oeste, cuya capital es la ciudad de Huelva. Su población en 2017 es de 519.229 habitantes, recogido en el Instituto Nacional de Estadística. Limita al norte con la provincia de Badajoz, al este con la provincia de Sevilla, al sureste con la provincia de Cádiz, al sur con el océano Atlántico y al oeste con Portugal. Su capital cuenta con 145.468 habitantes. La ciudad ha sido punto de encuentro de diferentes culturas y civilizaciones. Encontramos dos grandes

zonas geográficas en la provincia (Figura IV.6). La primera de ellas, Sierra Morena, y la segunda la enorme llanura litoral que pertenece a la Depresión Bética.



Figura IV.6. Mapa Provincia Huelva.

PROVINCIA DE CÁDIZ

Provincia de la comunidad Autónoma Andaluza, siendo su capital Cádiz. Consta de 45 municipios, cuya población es de 1.239.435 habitantes, según el Instituto Nacional de Estadística en el año 2017. Tiene una superficie de 7.435,85 km². Su ciudad más poblada no es la capital, puesto que tiene una superficie limitada sino Jerez de la Frontera con 212.915 habitantes. La provincia tiene los siguientes límites, al norte las provincias de Sevilla y Huelva, al este la provincia de Málaga, al sureste el océano Atlántico, al sureste el mar Mediterráneo y al sur con el estrecho de Gibraltar y con Gibraltar que es territorio británico. A nivel geográfico (Figura IV.7) destacar los amplios kilómetros de litoral a lo largo de la provincia. En el norte encontramos la Sierra de Grazalema y la campiña de Jerez. Es el punto más al sur de Europa, donde el estrecho deja visible el continente Africano.



Figura IV.7. Mapa Provincia Cádiz.

PROVINCIA DE MÁLAGA

Es una de las ocho Provincias de Andalucía situada al sur de la misma, con un total de 1.630.615 habitantes en el 2017, según recoge el Instituto Nacional de Estadística, y cuya superficie es de 7.308 Km². Su capital es la ciudad de Málaga y tiene 103 municipios y 9 comarcas (Figura IV.8). Limita al norte con las provincias de Córdoba y Sevilla, al este con la provincia de Granada, al oeste con la provincia de Cadiz y al sur con el mar Mediterraneo. A nivel geografico, tiene 160 kilómetros de costa, denominada Costa del Sol, discurren dos rios importantes por su provincia, el Guadalhorce y el Guadalmedina que reciben sus aguas de los Montes de Málaga, situados al norte de la provincia.

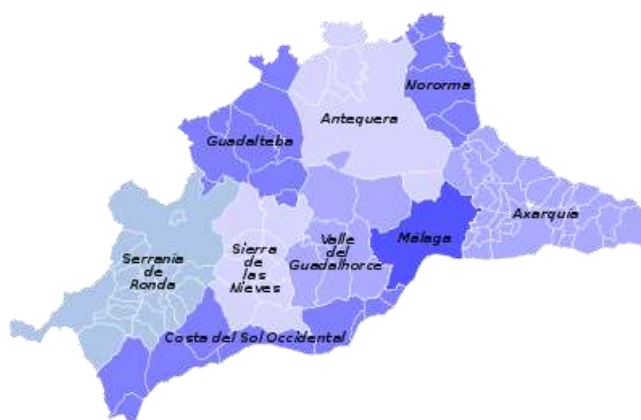


Figura IV.8. Mapa Provincia Málaga.

PROVINCIA DE GRANADA

Situada al sureste peninsular, tiene una superficie de 12.635 Km², y su población en 2017, según el Instituto Nacional de Estadística, era de 912.938 habitantes, de los cuales el 25% de ellos vivían en su capital. Tiene 172 municipios y 8 entidades locales autónomas (Figura IV.9). Sus límites son por el sur el mar Mediterráneo, al noreste la provincia de Albacete y la provincia de Murcia, al este la provincia de Almería y al oeste las provincias de Córdoba y Málaga. Como accidentes geográficos destacar los diferentes contrastes que ofrece. Encontramos el pico más elevado de la península ibérica, el Mulhacén, con 3.482 metros de altura, situado dentro del Parque Nacional de Sierra Nevada, los valles de la Alpujarra, los paisajes lunares de la Hoya de Guadix, los secanos de Huescar, los extensos bosques de Huetor Santillán y los kilómetros de costa.



Figura IV.9. Mapa Provincia Granada.

PROVINCIA DE ALMERÍA

Es la provincia que se encuentra más al sureste de la península ibérica. Tiene una superficie de 8.774 Km² y su población en 2017, según el Instituto Nacional de Estadística era de 706.672 habitantes. Su capital es Almería cuya población es de 195.389 y cuenta con 103 municipios, dentro de los cuales está uno de los más extensos de España, Níjar con 601 Km². Sus límites son por el sur y el este el mar Mediterráneo,

conocida la zona como mar de Alborán, al noroeste y oeste con la provincia de Granada y al norte y noreste con la provincia de Murcia (Figura IV.10). A nivel geográfico se encuentra el único desierto en todo el continente europeo, los parques naturales de Sierra Nevada, Sierra de María-Los Velez y Cabo de Gata-Níjar.



Figura IV.10. Mapa Provincia Almería.

IV. 2.1.2. Contexto Social

La historia social de Andalucía es el resultado de un complejo proceso en el que se fusionan a lo largo del tiempo diferentes pueblos y culturas, así como diferentes realidades socioeconómicas y políticas. Han pasado diferentes pueblos y civilizaciones que, con el tiempo, han ido conformando una identidad cultural propia. Estos pueblos, algunos muy diferentes entre sí, han ido dejando una impronta lentamente asentada entre los habitantes. A partir del S. XXI se produce una madurez geográfica en todo el territorio andaluz. Va descendiendo la población joven, debido a un descenso de la natalidad. Aumenta la población adulta debido al baby boom producido por la bonanza de los años 60. Y por otro lado, un aumento de la población jubilada, debido al aumento generalizado de la esperanza de vida.

Se incrementa la población extranjera, en la actualidad un 5,35% de los habitantes, aunque está por debajo de la media nacional. La provincia de Almería es la tercera después de Madrid y Barcelona con un 15,20 % de población inmigrante, mientras que Córdoba con un 1,77%, es una de las provincias nacionales con menor porcentaje de

extranjeros. Predominan las nacionalidades marroquí, británica e iberoamericana. Es un colectivo que aporta ganancias en la población activa andaluza, dedicándose en su inmensa mayoría al sector terciario del mercado.

A nivel de comunicaciones, la comunidad autónoma andaluza tiene una infraestructura muy importante en todos los niveles, tanto a nivel ferroviario, con la llegada a varias de sus capitales del tren de alta velocidad, como a nivel marítimo, donde podemos encontrar puertos de gran relevancia como el malagueño, el de algeciras o el único español en el interior, el de Sevilla. A nivel de carreteras, se ha terminado la autovía del mediterráneo por la zona de Andalucía, que posibilita el desplazamiento por la costa de manera más fluida. También dispone de autovías que comunican todas sus provincias, con las provincias de las comunidades limítrofes y con la capital de España. Dispone del aeropuerto más transitado de España, tanto de pasajeros como de mercancías, con casi 70 millones de toneladas, el de Málaga-Costa del Sol.

A nivel de Educación, consta de una importante infraestructura a nivel público de la enseñanza obligatoria. También dispone de una importante oferta universitaria, destacando universidades como la de Granada, Jaén, Sevilla o Córdoba. Siendo también un referente a nivel científico, disponiendo diversos parques tecnológicos situados en las capitales de Andalucía. Pero la inversión de I+D+I es inferior a la media española, debido a la escasa capacidad de investigación e innovación en la empresa y baja participación del sector privado, lo que hace que todo el peso recaiga en el sector público.

Andalucía posee una tasa elevada de paro, un 36,87% en el primer trimestre de 2017. Es la comunidad más pobre, ya que sitúa en 3,5 millones los andaluces que viven en el umbral de la pobreza, 1 de cada 3, según la tasa Arope, Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del Instituto Nacional de Estadística. Y según este Instituto, la renta por habitante en 2017 está en 18.155 euros, la 2ª más baja a nivel nacional. Es la comunidad con mayor número de funcionarios, 499.974 personas, aunque está en la media respecto a su población.

El sector terciario o de servicios es el que más ha crecido a lo largo de estos años, pasando de ser un sector minoritario al mayoritario y que soporta la economía andaluza.

La producción ha pasado en 20 años de un 51,1% del Valor Añadido Bruto al 67,9% del mismo. Es en el sector turístico, donde el impacto de crecimiento ha sido mayor, debido a las buenas condiciones climatológicas y al aumento en la inversión de hoteles en las provincias costeras. También el turismo cultural ha beneficiado este sector, con núcleos importantes como Granada, Córdoba, Úbeda y Baeza o Sevilla. El sector secundario de la industria tradicionalmente en Andalucía ha tenido un escaso peso en la economía. No obstante, aporta más de 11.979 millones de euros en el año 2017 en valores absolutos, siendo un 9,15% del producto interior bruto de Andalucía. Por último, en el sector primario, tiene un cierto peso con respecto a otros sectores productivos, produciendo el 8,26% del total de la población activa de la comunidad autónoma andaluza. Destacar el sector agrícola, el pesquero, la ganadería, la caza, la silvicultura y la minería.

IV.2.2. LA MUESTRA

En este apartado del trabajo de investigación se recoge el proceso de selección de la muestra, así como las características de la misma. En primer lugar se analiza y describe el universo de población y seguidamente se estudia la selección de los participantes.

IV.2.2.1. Descripción del Universo

Para realizar el estudio, lo primero que se llevo a cabo fue el análisis de alumnos matriculados en Andalucía en el tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO en el curso 2016-2017, recogido por la Unidad Estadística y Cartográfica de la Consejería de Educación. En 5º de Primaria hay un total de 96.445 matriculados, siendo 49.644 niños y 46.801 niñas, el total de alumnos matriculados en 6º de Primaria es de 96.677, siendo 49.587 niños y 47.090 niñas, en Primero de la ESO hay un total de 103.699 matriculados, siendo 54.493 niños y 49.206 niñas y en 2º de la ESO hay un total de 103.163 estudiantes, siendo 53.859 niños y 49.304 niñas. Por tanto, el tamaño del universo de la investigación sería, 399.984 alumnos en Andalucía en el tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO, de los cuales 207.583 son niños y 192.401 son niñas.

Entendemos que puede haber algunas modificaciones en el número de matriculados, por las posibles emigraciones e inmigraciones surgidas a lo largo del curso. Consideramos que el censo ha sido recogido por parte de la administración con el total de los alumnos matriculados al finalizar el curso académico, siendo la manera más fiable para obtener un universo sobre el que poder calcular el error muestral de nuestro estudio.

Una vez se comprobó el número de estudiantes matriculados, se pasó el cuestionario en todas las provincias de Andalucía, siendo Sevilla y Málaga donde más muestra se obtuvo, y Almería, Huelva y Jaén donde menos abarcando tanto las capitales y grandes núcleos urbanos, como pueblos de menor población.

IV.2.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra

La muestra está formada por alumnado del tercer ciclo de primaria (5º y 6º de Primaria) y del primer ciclo de la ESO (1º y 2º de la ESO), de toda Andalucía, con un total de 2.514 alumnos y alumnas de diferentes centros de la comunidad, que abarcan las 8 provincias andaluzas. La tabla IV.2 recoge la localidad, centros, curso, intervalo de cuestionarios recogidos y cantidad de alumnos encuestados en cada centro.

Tabla IV.2. Datos de los cuestionarios recogidos

Localidad	Centro	Curso	Intervalo	Cantidad
GRANADA	CEIP Luis Rosales	5º y 6º	Del 1 al 23	23
Algeciras CÁDIZ	IES Saladillo	1º y 2º	Del 24 al 42	18
Algeciras CÁDIZ	CEIP Santa teresa de Jesús	5º y 6º	Del 43 al 69	26
JAEN		5ª y 6ª Primaria	Del 70 al 160	90
CÓRDOBA	CEIP Colón	6º	Del 161 al 183	22
HUELVA	CEIP 3 de Agosto	5º y 6º	Del 184 al 228	44
SEVILLA	IES Isbilya	2º ESO	Del 229 al 257	28
Osuna SEVILLA	CEIP Rodríguez Marín	5º y 6º	Del 258 al 375	117
Benahavis (MÁLAGA)	CEIP Daidín	5º,6º,1º y 2ºESO	Del 376 al 572	196
GRANADA	IES Padre Manjón	2º ESO	Del 573 al 629	56
Santisteban del Puerto (JAÉN)	IES Virgen del Collado	1º y 2º ESO	Del 630 al 686	56
SEVILLA	IES Ciudad Jardín	1º y 2º ESO	Del 687 al 726	39
Maracena (GRANADA)	IES Manuel de Falla	1º y 2º ESO	Del 727 al 750	23
CÓRDOBA	IES La Fuensanta	1º y 2º ESO	Del 751 al 774	23
Motril (GRANADA)	CEIP Reina Fabiola	5º y 6º	Del 775 al 848	73
Lepe (HUELVA)	IES La Arboleda	2º ESO	Del 849 al 860	11
Pinos Puente (GRANADA)	IES Cerro de los Infantes	2º ESO	Del 861 al 890	29
Camas (SEVILLA)	IES Camas	1º ESO	Del 891 al 906	15
SEVILLA	IES Gustavo Adolfo Bécquer	1º y 2º ESO	Del 907 al 927	20
Jerez de la Frontera (CÁDIZ)	CEIP Luis Vives	6º	Del 928 al 941	21
Vera (ALMERÍA)	CEIP Ángel de Haro	6º	Del 942 al 968	26
Moraleda de Zafayona (GRANADA)	IES Manuel Cañadas	1º y 2º ESO	Del 969 al 1.000	31
Lucena (CÓRDOBA)	IES Miguel de Cervantes	1º y 2º ESO	Del 1.001 al 1.024	23
ALMERÍA	IES Almeraya	1º y 2º ESO	Del 1.025 al 1.070	45
Torremolinos (MÁLAGA)	CEIP Albaida	5º y 6º	Del 1.071 al 1.101	30
Jódar (JAÉN)	IES Juan López Morillas	1º y 2º ESO	Del 1.102 al 1.124	22
HUELVA	CEIP Reyes Católicos	5º y 6º	Del 1.125 al 1.176	51
ALMERÍA	CEIP Ginés Morata	5º y 6º ; 1º y 2º ESO	Del 1.177 al 1.240	63
Huércar GRANADA	CEIP Princesa Sofía	5º y 6º	Del 1.241 al 1.278	37
Vélez Rubio ALMERÍA	IES José Marín	1º	Del 1.279 al 1.305	26
HUELVA	IES José Caballero	5º, 6º y 1º ESO	Del 1.306 al 1.368	62
GRANADA	IES Generalife	1º y 2º ESO	Del 1.369 al 1.390	21
Algodonales CÁDIZ		5º y 6º Primaria	Del 1.391 al 1.413	22
Almonte HUELVA		1º ESO	Del 1.414 al 1.434	22
CORDOBA		5º Y 6º Primaria	Del 1.435 al 1.509	74
ALMERIA		5º Y 6º Primaria	Del 1.510 al 1.586	76
CADIZ	IES Vega Guadalete	1º y 2º ESO	Del 1.587 al 1.664	77
ALMERÍA	IES Carmen de Burgos	1º y 2º ESO	Del 1.665 al 1.705	40
Chiclana de la Frontera (CÁDIZ)	CEIP Al Ándalus	5º y 6º	Del 1.706 al 1.730	24
Villacarrillo (JAÉN)	CEIP Camilo José Cela	5º y 6º	Del 1.731 al 1.762	31
Gibraleón (HUELVA)	CEIP Aurora Moreno	5º y 6º	Del 1.763 al 1.801	38
Roquetas de Mar (ALMERÍA)	CEIP La Romanilla	5º	Del 1.802 al 1.826	24
COÍN (MÁLAGA)	CEIP Lope de Vega	5º y 6º	Del 1.827 al 1.870	43
GRANADA	CEIP San Isidoro	5º y 6º	Del 1.871 al 1.917	46
Úbeda (JAÉN)	IES San Juan de la Cruz	1º ESO	Del 1.918 al 1.942	24
Morón de la Frontera (SEVILLA)	IES Juan Antonio Carrillo	1º ESO	Del 1.943 al 1.968	25
ALMERÍA	CEIP Josefina Baro Soler	6º y 1º ESO	Del 1.969 al 2.025	56
La Palma del Condado (HUELVA)	IES La Palma	1º y 2º ESO	Del 2.026 al 2.058	32
Albuñol (GRANADA)	IES La Contraviesa	2º ESO	Del 2.059 al 2.082	23
Doña Mencía (CÓRDOBA)	IES López de Haro	1º Y 2º ESO	Del 2.083 al 2.118	35
Estepona MALAGA		1º Y 2º ESO	Del 2.119 al 2.347	228
Los Palacios (SEVILLA)	CEIP Juan José Barquero	5º y 6º	Del 2.348 al 2.440	92
SEVILLA	CEIP Carmen Benítez	5º y 6º	Del 2.441 al 2.514	73

2.514

Para seleccionar y determinar la muestra de nuestro estudio hemos realizado un muestreo por conveniencia. Así pues, se ha obtenido a través de la elección de los centros que nos eran accesibles y siempre teniendo en cuenta el porcentaje de población de cada una de las provincias. Para calcular el error muestral con un muestreo aleatorio simple para una población finita (universo pequeño) aplicado a cada uno de los estratos (Álvaro, 2015; Martínez-Martínez, 2013; Molina-García, 2014; Rodríguez-Osuna, 2001; Vilches, 2015), se ha empleado la siguiente fórmula (Figura IV.11):

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

Figura IV.11. Fórmula para el cálculo del error muestral

Los datos de esta fórmula significan lo siguiente: N= tamaño del universo; K = nivel de confianza (para 1-a = 0.95; K =1.96); P = proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente; n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción). Los datos del error muestral, en función del tamaño de la muestra en relación con el universo de cada estrato, son los que se presentan en la siguiente tabla IV.3:

Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los alumnos de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de la ESO de las provincias de Andalucía.

Estratos	N	K	P	n	e
Alumnos Totales de Tercer Ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la ESO	399.984	1,96	0,5	2.514	0,02

De la tabla anterior: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para 1-a = 0.95; K=1.96); P = Proporción de una categoría de la variable; P (1-P) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n= tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción). La muestra se ha recogido de

un total de 399.984 estudiantes, solicitando la participación a todos aquellos alumnos que de forma voluntaria quisieran colaborar. Se ha tenido especial cuidado de no repetir sujetos, haciendo un seguimiento individualizado en el pase de cuestionarios.

La muestra obtenida se describe en función del tipo de enseñanza y número de alumnos muestreados. Tanto en porcentaje de estudiantes como en el error de muestreo, los datos de nuestra muestra se ajustan satisfactoriamente. De este modo cabe destacar que manejamos una muestra de 2.514 estudiantes, hallándose un error muestral total del 0,02, obteniendo por tanto una muestra que satisface los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

IV.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

IV.3.1. VARIABLES

A continuación se desarrollan las variables presentes en este estudio, relacionadas en función del problema de investigación planteado y justificadas implícitamente en los objetivos propuestos en el apartado anterior.

a) Variables Sociodemográficas

Para la selección de variables descriptivas, se tomaron en cuenta aspectos relacionados con la práctica de la actividad física en la etapa adolescente, tales como el género, curso académico, y la población de la Comunidad Autónoma Andaluza donde se realizó el cuestionario.

- **Género**, según sea masculino o femenino.
- **Curso Académico**, se eligieron cuatro cursos: quinto y sexto de Primaria y primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria.
- **Ámbito de Centro**, se han dividido en tres; rural (menos de 20.000 habitantes), semiurbano (de 20.000 a 110.000 habitantes), urbano (más de 110.000).

b) Variables Físico-Deportivas

En lo concerniente a este tipo de variable, se determinan seis modalidades:

- **Actitud hacia la Educación Física**, determinado por siete categorías: valoración de la asignatura y del profesor de educación física, dificultad, utilidad de la asignatura de educación física, empatía con el profesor y la asignatura, concordancia con la organización de la asignatura, la educación física como deporte y preferencia por la educación física y el deporte.
- **Practica actividad física**, recogido como sí o no.
- **Si está federado**, establecido por sí o no.
- **Horas diarias que juegan a los videojuegos**, recogido numéricamente en horas completas aproximadas.
- **Horas diarias que ven la televisión**, recogido numéricamente en horas completas aproximadas.
- **En qué lugar juega**, establecido por cuatro categorías: no juega, plaza, calle y otros.

c) Variable de Victimización

En cuanto a la conducta agresiva, queda establecida en tres factores, victimización relacional, victimización física y victimización verbal.

d) Variable Psicosocial

En lo referente a la inteligencia emocional, esta queda determinada en seis categorías: adopción de perspectiva, dimensión cognitiva, comprensión emocional, estrés emocional, alegría emocional y dimensión afectiva.

IV.3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La presente investigación tomó como referencia las siguientes variables e instrumentos para la toma de datos de las mismas:

IV.3.2.1. Datos Sociodemográficos: cuestionario AD-HOC.

En este cuestionario se recogieron los siguientes datos: sexo, curso, ¿practicas actividad física fuera del centro?, ¿que tipo de deporte practicas?, ¿estás federado?, población en la que vives, nota media del curso, ¿ha repetido algún curso?, ¿cuántas horas sueles ver la televisión al día?, ¿cuántas horas juegas a videojuegos al día?, peso, altura y año de nacimiento.

IV.3.2.2. Cuestionario de Actitud hacia la Educación Física (CAEF)

Elaborado por Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (1996). Se pregunta a los estudiantes el grado de conformidad con los siguientes siete factores hipotéticos: Evaluación de los aspectos más importantes del profesorado y la asignatura de E. F., facilidad de la asignatura y su comparación con otras asignaturas, validez de la asignatura y sus contenidos para la formación integral del alumnado, preocupación del profesorado de E. F. hacia el alumnado, funcionamiento de la asignatura de E. F., actitud hacia la E. F. y el Deporte y comparación entre E. F. y Deporte. Está compuesto por 56 ítems destinados a valorar los intereses y actitudes de los alumnos y las alumnas de E. F., disponiendo de cuatro alternativas de respuesta, desde 1 (en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo).

Los ítem que corresponden a cada uno de los factores son:

- Valoración de la asignatura y del profesor de Educación Física: 6, 10, 17, 18, 21, 30, 37, 38, 43, 51, 55.
- Dificultad de la Educación Física: 4(-), 11(-), 19(-), 26(-), 36(-), 44(-).
- Utilidad de la Educación Física: 1, 5, 12, 15, 16, 31, 32, 35, 40, 42.
- Empatía con el profesor y la asignatura: 2, 3, 7, 8, 23, 48.
- Concordancia con la organización de la asignatura: 13, 14, 24, 52, 54.
- Preferencia por la Educación Física y el Deporte: 20, 28, 34, 50.
- La Educación Física como Deporte: 25, 45, 47, 49.

IV.3.2.3. Escala de Victimización

Basada en Mynard y Joseph (2000). Los primeros 20 ítems describen situaciones de victimización directa e indirecta de los iguales (10 ítems corresponden a victimización directa y 10 a victimización indirecta), con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca, 4 = muchas veces). En un estudio previo (Cava, Musitu y Murgui, 2007) se realizó un análisis factorial con rotación oblimin que indicó una estructura de tres factores, victimización relacional, victimización física y victimización verbal, que explican en conjunto el 62.18% de varianza (49.26%, 7.05% y 5.87% respectivamente):

- Victimización relacional: ítems 2, 5, 7, 8, 10, 12, 14, 17, 18 y 19.
- Victimización manifiesta física: ítems 1, 9, 13 y 15.
- Victimización manifiesta verbal: ítems 3, 4, 6, 11, 16 y 20.
- Ítem 21: permite conocer si la persona que contesta el cuestionario es victimizada reiteradamente por una persona o varias.
- Ítem 22: permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala.

IV.3.2.4. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)

Elaborado por Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014). Proporciona información tanto de los componentes cognitivos de la empatía (Adopción de perspectivas y Comprensión emocional) como de los afectivos (Estrés empático y Alegría empática). Además ofrece una puntuación total de la empatía. Permite predecir si una persona va a mostrar empatía en una situación emocional completa. Formado por 33 ítems. La puntuación total se obtiene sumando las puntuaciones, según escala Likert de 5 puntos que indica desde: 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo. Consta de cuatro factores que forman parte de dos dimensiones:

a) Dimensión Cognitiva (DC) (Subescalas):

- Adopción de perspectivas (AP): ítems 6, 11, 15, 17, 20, 26, 29 y 32
- Comprensión emocional (CE): ítems 1, 7, 10, 13, 14, 24, 27, 31 y 33.

b) Dimensión Emocional (DE) (Subescalas):

- Estrés empático (EE): ítems 3, 5, 8, 12, 18, 23, 28 y 39.
- Alegría empática (AE): ítems 2, 4, 9, 16, 19, 21, 22, 25.

De esto modo, no se tienen en cuenta la comprensión de los puntos de vista ajenos, sino también la comprensión de las emociones ajenas.

IV.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este apartado se describen todas las tareas del trabajo de campo que se efectúan para la recogida de datos; por tanto, consiste en ejecutar el proyecto de investigación. En primer lugar se confeccionó el cuestionario (ANEXO 1) que se iba a pasar por los diferentes Centros Educativos. Se solicitó permiso en las diferentes Centros para poder llevarlos a cabo, y se contactó con el organismo competente para obtener su autorización. Una vez aceptada la propuesta, el investigador responsable del trabajo se puso en contacto con los docentes para que pasaran los cuestionarios, dándole indicaciones de cómo tenían que hacerlo. Dicho cuestionario se pasó a lo largo del tercer trimestre del curso 2016-2017 por diversas localidades de las ocho provincias andaluzas.

El estudio fue realizado en concordancia con la Declaración de Helsinki (modificación del 2008), en proyectos de investigación y con la legislación nacional para ensayos clínicos (Ley 223/2004 del 6 de febrero), investigación biomédica (Ley 14/2007 del 3 de julio) y confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre). De igual forma, se consideraron aspectos éticos que asegurasen la transparencia y confidencialidad de la información, en especial de los datos y nombres de los participantes, siendo cuidadosos a modo de no causar ningún perjuicio a los mismos. En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, el investigador repartió los cuestionarios por diversos centros educativos, obteniendo una gran participación por parte del alumnado.

IV.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar, se llevó a cabo el coeficiente alpha de Cronbach, con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems, que conforman las escalas y subescalas de los cuestionarios empleados; que nos sirve para cuantificar el grado de correlación parcial

que existe entre los ítems incluidos, en otras palabras, el grado en el que los ítems del constructo están relacionados. Por tanto, cuanto más próximo se encuentre al valor 1 mayor será la fiabilidad de lo que se quiere estudiar.

En segundo lugar, se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 24.0). Así los datos obtenidos en la batería de preguntas han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (SPSS versión 24.0 para Windows), como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Con referencia al estudio estadístico de los parámetros descriptivos se utilizaron medias, frecuencias, porcentajes y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio; igualmente para el estudio de tipo comparativo, se emplearon tablas de contingencia, chi-cuadrado de Pearson y ANOVA.

En tercer lugar, se puso a prueba el modelo general en el que se incluyeron todas las escalas y subescalas del estudio, teniendo en cuenta las interacciones en la predicción de las variables de resultado. Para ello, se escogió el modelo que mejor explicaba nuestras respuestas y sus relaciones basándonos en el marco teórico de referencia y las medidas de bondad de ajuste de dicho modelo. El software estadístico con el que se realizó este último análisis fue el AMOS Graphics, versión 18.

Para el análisis de los descriptivos básicos se ha utilizado el software estadístico IBM SPSS® en su versión 22.0 para Windows. Con el fin de analizar las relaciones existentes entre los constructos implicados del modelo estructural se empleó el programa IBM AMOS® 23. Tras desarrollar el modelo teórico se realiza un análisis de rutas considerando las relaciones de la matriz a partir de un análisis multigrupo agrupando los participantes en función de si practican o no actividad física de forma habitual como variable de agrupación. Finalmente, se configuran dos modelos estructurales diferentes con el fin de verificar si las relaciones entre las variables estudiadas varían en función de la práctica de actividad física de los adolescentes.

RESULTADOS



V. RESULTADOS

En este capítulo se establece el análisis de los resultados del trabajo de investigación, abordando tres apartados. En primer lugar, se desarrolla el estudio descriptivo y comparativo de las variables objeto de estudio; a continuación, se establece una comparativa entre todas las variables y por último, se elabora un análisis de los resultados a través de ecuaciones estructurales.

V.1. DESCRIPTIVOS

En cuanto a los descriptivos que se refiere, sexo, curso escolar y población donde se encuentra situado el centro educativo, en este apartado se van a analizar todas las variables objeto de estudio, estableciendo las diversas y posibles comparativas entre los parámetros de la misma variable.

V.1.1. SOCIODEMOGRÁFICOS

En esta investigación de carácter descriptivo y de tipo transversal, participaron un total de 2516 alumnos de ambos sexos (47,9% de hombres y 52,1% de mujeres), de 3º ciclo de primaria y 1º ciclo de la ESO de las ocho provincias de Andalucía. El 20,9% eran de 5º de Primaria, el 21,4% de 6º de Primaria, el 25,0% de 1º de ESO y el 32,7% de 2º de ESO. El 43,2% eran estudiantes de centros de población urbana, el 30,4% de población semiurbana y el 26,4% de población rural (Tabla V.1).

Tabla V.1. Descriptivos de las variables sociodemográficas

Sexo	
Hombres	47,9% (n=1205)
Mujeres	52,1% (n=1311)
Curso	
5º Primaria	20,9% (n=525)
6º Primaria	21,4% (n=539)
1º ESO	25,0% (n=630)
2º ESO	32,7% (n=822)
Población donde se encuentra el centro	
Urbana	43,2% (n=1087)
Semiurbana	30,4% (n=766)
Rural	26,4% (n=663)

Como se puede apreciar en la siguiente tabla y figura (Figura V.1), el número de hombres (47,90%) es ligeramente inferior al de mujeres (52,10%).

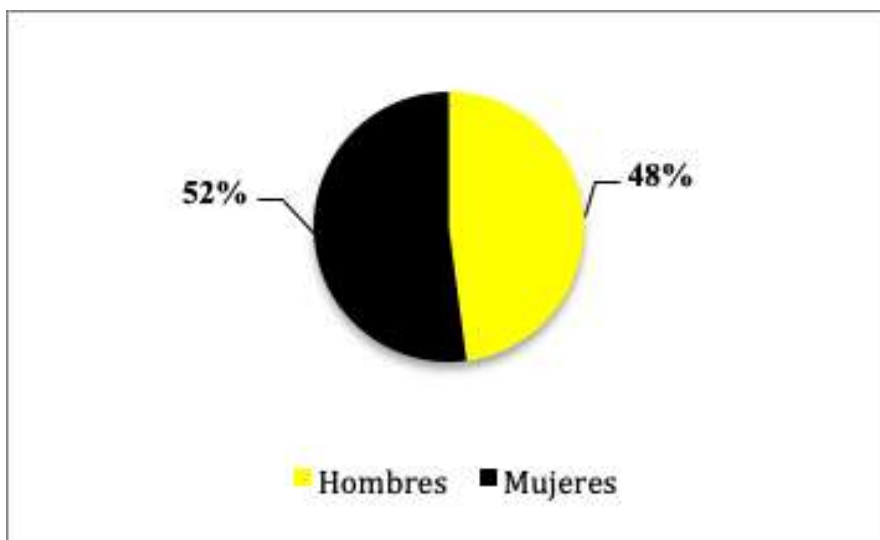


Figura V.1. Distribución de la muestra por sexo

En lo que respecta al curso escolar hay un mayor número en 2º de ESO (32,7%) y un menor número en 5º de Primaria (20,90%) (Figura V.2).

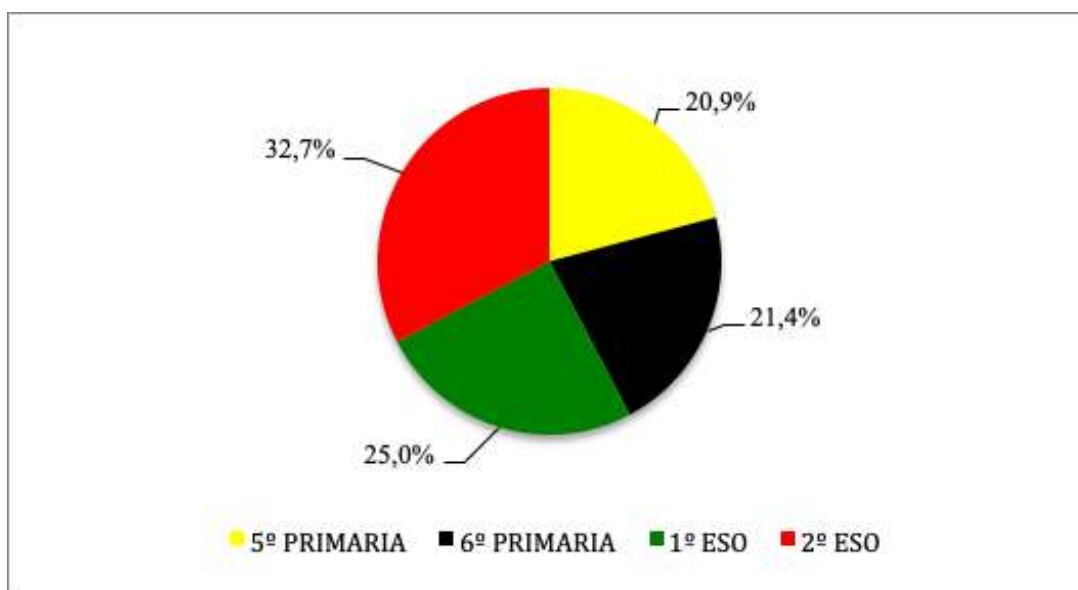


Figura V.2. Número de los alumnos por curso escolar

A nivel de población donde está ubicado el centro educativo, los alumnos se concentran en población urbana (43,2%), a diferencia de la población rural (26,4%) (Figura V.3).

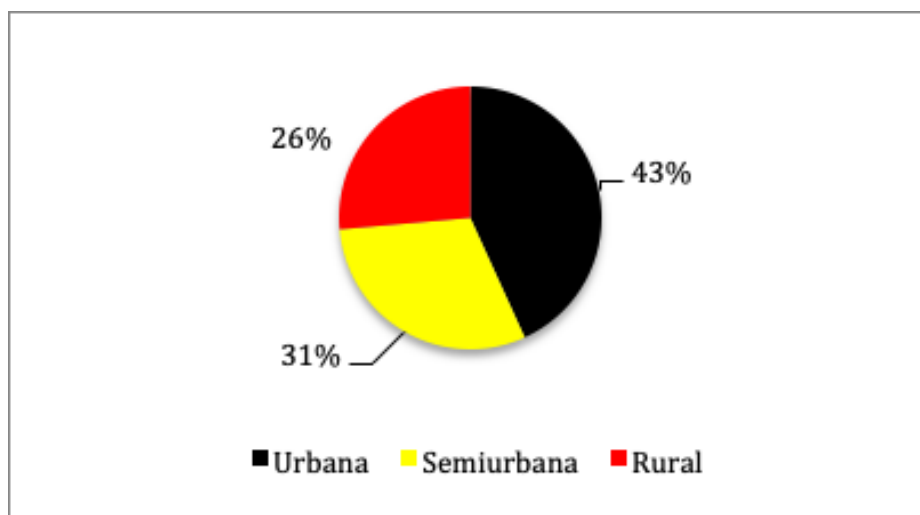


Figura V.3. Número de alumnos por tipo de población donde se encuentra el centro educativo

Tomando como referencia estas variables sociodemográficas, no se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=,924^{***}$) en cuanto al curso y al sexo. Los alumnos de 2º de ESO, tanto en hombres (32,1%) como en mujeres (33,2%) dan los máximos porcentajes, y en 5º de Primaria en hombres (20,7%) y en mujeres (21,0%) los mínimos (Tabla V.2).

Tabla V.2. Número de alumnos en función del sexo y curso ($p=,924^{***}$)

Curso		Sexo		Total
		Hombres	Mujeres	
5ª PRIMARIA	Recuento	250	275	525
	% Sexo	20,7%	21,0%	20,9%
	% Curso	47,6%	52,4%	100,0%
6ª PRIMARIA	Recuento	263	276	539
	% Sexo	21,8%	21,1%	21,4%
	% Curso	48,8%	51,2%	100,0%
1º ESO	Recuento	305	325	630
	% Sexo	25,3%	24,8%	25,0%
	% Curso	48,4%	51,6%	100,0%
2º ESO	Recuento	387	435	822
	% Sexo	32,1%	33,2%	32,7%
	% Curso	47,1%	52,9%	100,0%

En cuanto a la población del centro y al sexo, no se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=,066^{***}$) en estas variables sociodemográficas. El alumnado es superior tanto de hombres (42,3%) como de mujeres (44,0%) en la población urbana, e inferior en hombres (25,1%) y en mujeres (27,5%) en la población rural (Tabla V.3).

Tabla V.3. Número de alumnos según sexo por población donde se encuentra situado el centro ($p=,066^{***}$)

	Población	Sexo		Total
		Hombres	Mujeres	
Urbana	Recuento	510	577	1087
	% Sexo	42,3%	44,0%	43,2%
	% Población	46,9%	53,1%	100,0%
Semiurbana	Recuento	393	373	766
	% Sexo	32,6%	28,5%	30,4%
	% Población	51,3%	48,7%	100,0%
Rural	Recuento	302	361	663
	% Sexo	25,1%	27,5%	26,4%
	% Población	45,6%	54,4%	100,0%

Respecto a las variables sociodemográficas de la población donde se encuentra ubicado el centro educativo y el curso, se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=,000^{***}$). Estas vienen propiciadas porque en la población urbana hay un aumento del número de alumnos con respecto al entorno rural donde disminuye, siendo significativa en 2º de la ESO, donde la población urbana (51,6%) tiene mayor porcentaje que en la población rural (23,0%) (Tabla V.4; Figura V.4).

Tabla V.4. Número de alumnos según población donde se encuentra el centro y curso ($p=,000^{***}$)

Curso		Población			Total
		Urbana	Semiurbana	Rural	
5º Primaria	Recuento	194	200	131	525
	% Curso	37,0%	38,1%	25,0%	100,0%
	% Población	17,8%	26,1%	19,8%	20,9%
6º Primaria	Recuento	195	179	165	539
	% Curso	36,2%	33,2%	30,6%	100,0%
	% Población	17,9%	23,4%	24,9%	21,4%
1º ESO	Recuento	274	178	178	630
	% Curso	43,5%	28,3%	28,3%	100,0%
	% Población	25,2%	23,2%	26,8%	25,0%
2º ESO	Recuento	424	209	189	822
	% Curso	51,6%	25,4%	23,0%	100,0%
	% Población	39,0%	27,3%	28,5%	32,7%

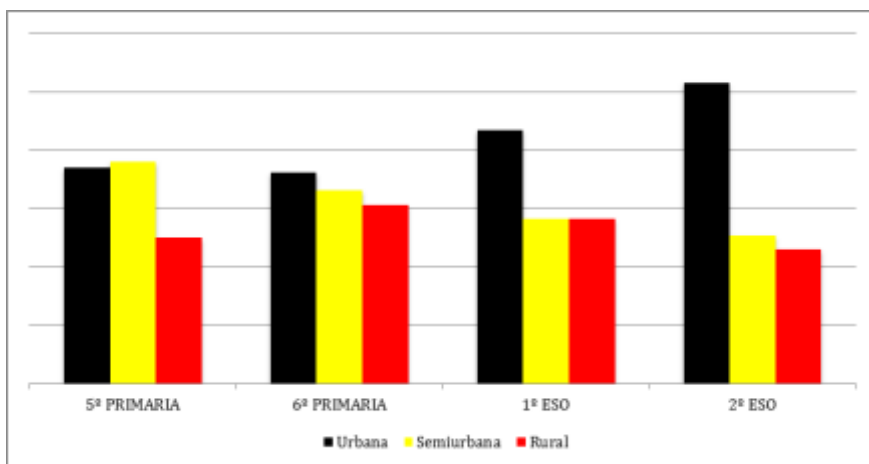


Figura V.4. Número de alumnos según población donde se encuentra el centro y curso

V.1.2. VARIABLES FÍSICO – DEPORTIVAS

Se realizó un análisis descriptivo de las actividades físico-deportivas, cuyas variables son la práctica de fuera del horario, el alumnado que practica deporte federado o no y el lugar donde juegan fuera del horario escolar (Tabla V.5).

Tabla V.5. Descriptivos de las variables físico - deportivas

¿Practica Actividad Física?	
Si	74,2% (n=1867)
No	25,8% (n=649)
Deporte Federado	
Si	35,7% (n=898)
No	64,3% (n=1618)
Lugar donde Juega fuera del horario escolar	
No Realiza	23,2% (n=583)
En la Calle	13,0% (n=327)
En la Plaza	8,4% (n=211)
Otros	55,4% (n=1395)

El 74,20% del alumnado practica actividad física frente a un 25,80% que no realiza (Figura V.5).

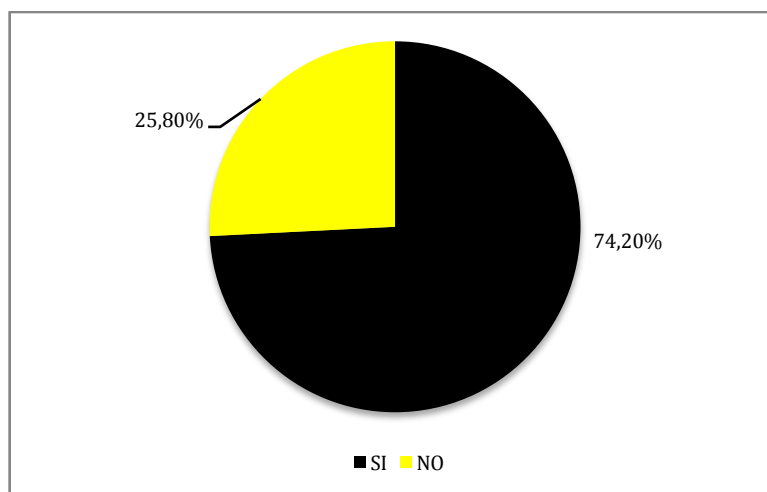


Figura V.5. Distribución de la muestra en función si practica o no actividad física.

Solo un 35,7% practica deporte federado mientras que un 64,3% no lo practica (Figura V.6).

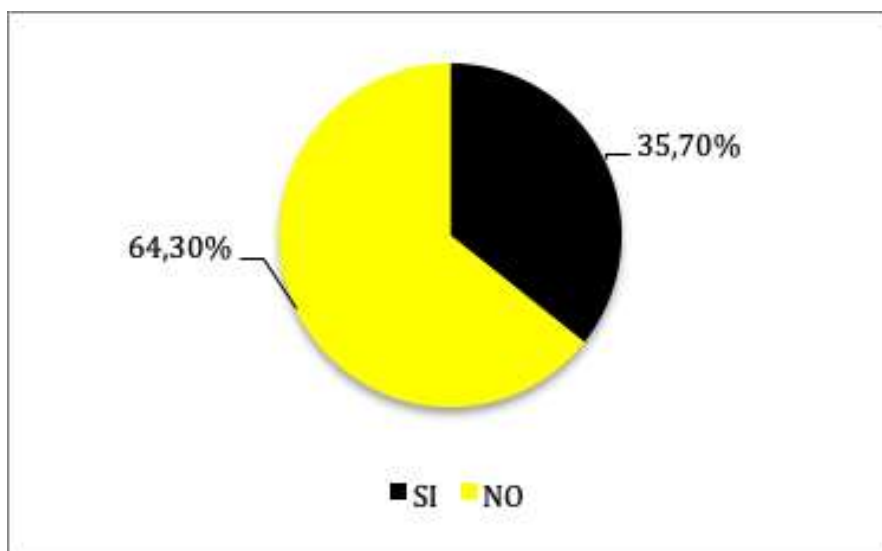


Figura V.6. Alumnado que practica Deporte Federado.

En el lugar donde se juega en horario no lectivo, obtiene un mayor porcentaje (55,4%) otros lugares que no son ni calle ni plaza, destacando también el 23,2 % que no lo practica en ningún lugar. El menor porcentaje 8,4% practica en la plaza (Figura V.7).

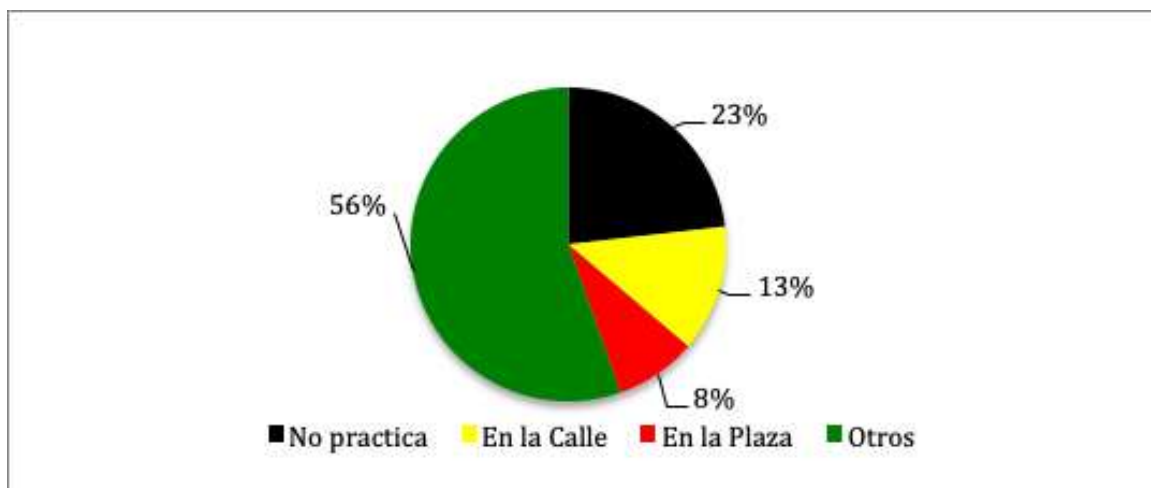
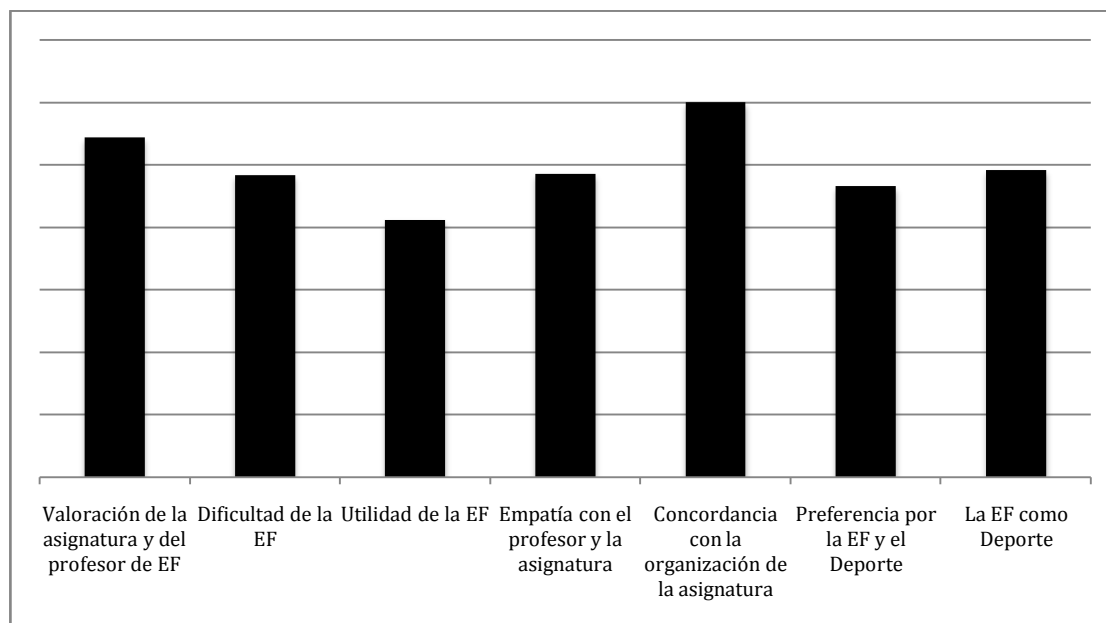


Figura V.7. Lugar de práctica de actividad física fuera del horario lectivo.

Los valores obtenidos en el cuestionario de Actitud hacia la Educación Física (EF) cuyas dimensiones son la valoración de la asignatura y el profesor de EF, dificultad de la EF, utilidad de la EF, empatía con el profesor y la asignatura, concordancia con la organización de la asignatura, preferencia por la EF y el Deporte y la EF como Deporte, muestra su valor más alto en la concordancia con la organización de la asignatura ($M=3,00$), estando por debajo el resto de dimensiones, siendo la menor ($M=2,06$) la utilidad de la EF (Tabla V.6; Figura V.8).

Tabla V.6. Valores obtenidos por dimensiones de la Actitud hacia la Educación Física en función de la muestra

Actitud hacia la Educación Física	
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	M= 2,72 (D.T=,519)
Dificultad de la EF	M= 2,42 (D.T=,547)
Utilidad de la EF	M= 2,06 (D.T=,441)
Empatía con el profesor y la asignatura	M= 2,43 (D.T=,611)
Concordancia con la organización de la asignatura	M= 3,00 (D.T=,605)
Preferencia por la EF y el Deporte	M= 2,33 (D.T=,621)
La EF como Deporte	M= 2,46 (D.T=,681)

**Figura V.8. Valores obtenidos por dimensiones de la Actitud hacia la Educación Física en función de la muestra.**

La variable de las horas de videojuego y televisión (TV) que ven a lo largo de un día, muestra que el alumnado juega y ve videojuegos una media de M=2,15 al día (Tabla V.7).

Tabla V.7. Horas de videojuego y TV del alumnado por día.

Horas	
Horas al día de videojuegos y TV	M= 2,15 (D.T=1,427)

En lo que respecta a la Actitud hacia la EF en función de si realiza o no actividad física, se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) en el caso de la preferencia por la EF y el Deporte ($p = ,005$), siendo mayor los que sí practican (M= 2,37) frente a un (M=2,21) que no practican (Tabla V.8; Figura V.9).

Tabla V.8. Actitud hacia la EF según si práctica o no actividad física.

Actitud hacia la EF		Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Si practica	2,74	,517	,298	p=,585
	No practica	2,65	,518		
Dificultad de la EF	Si practica	2,42	,551	1,597	p=,206
	No practica	2,42	,535		
Utilidad de la EF	Si practica	2,05	,440	,559	p= ,451
	No practica	2,08	,443		
Empatía con el profesor y la asignatura	Si practica	2,47	,599	4,749	p=,029
	No practica	2,32	,631		
Concordancia con la organización de la asignatura	Si practica	3,03	,600	,275	p= ,600
	No practica	2,92	,611		
Preferencia por la EF y el Deporte	Si practica	2,37	,602	8,066	p= ,005
	No practica	2,21	,658		
La EF como Deporte	Si practica	2,46	,678	,100	p= ,752
	No practica	2,44	,591		

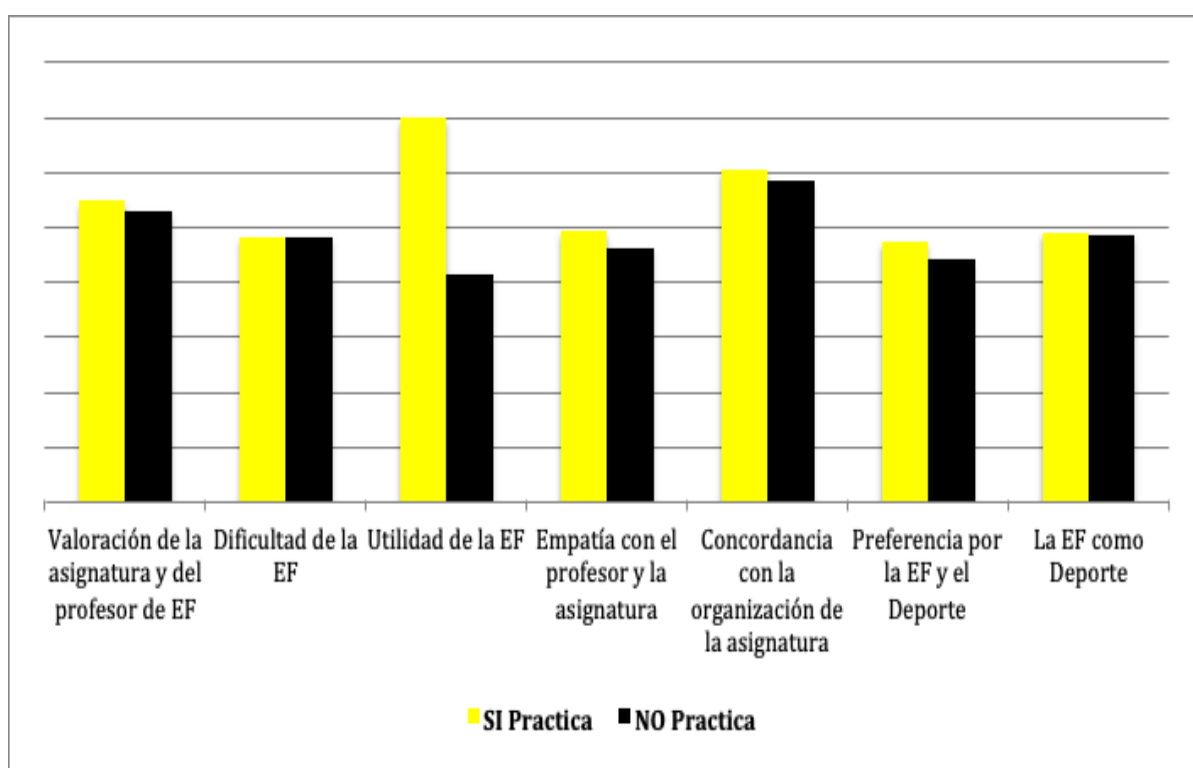


Figura V.9. Actitud hacia la EF según si práctica o no actividad física.

En cuanto a las dimensiones de la actitud hacia la EF y si está federado o no, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos ($p \geq 0,05$) (Tabla V.9).

Tabla V.9. Actitud hacia la EF según si está federado.

Actitud hacia la EF		Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Si federado	2,77	,512	,006	p= ,939
	No federado	2,69	,521		
Dificultad de la EF	Si federado	2,46	,558	,552	p= ,458
	No federado	2,39	,539		
Utilidad de la EF	Si federado	2,08	,447	,001	p= ,974
	No federado	2,04	,437		
Empatía con el profesor y la asignatura	Si federado	2,52	,584	4,585	p= ,032
	No federado	2,38	,620		
Concordancia con la organización de la asignatura	Si federado	3,06	,594	,042	p= ,837
	No federado	2,97	,608		
Preferencia por la EF y el Deporte	Si federado	2,43	,618	,093	p= ,760
	No federado	2,27	,616		
La EF como Deporte	Si federado	2,49	,676	,212	p= ,645
	No federado	2,44	,684		

Tal y como se aprecia (TablaV.10) en la siguiente tabla, aunque de manera débil ($r=,214^{***}$) cuando aumenta la dificultad de la EF también lo hace la valoración de la asignatura y del profesor de EF.

En lo referido a la utilidad de la educación física y la valoración que se hace de ella y del profesor, existe una correlación débil negativa entre ambas ($r=, -119^{**}$) lo que muestra que mientras más utilidad se le da a dicha asignatura disminuirá la valoración que se tiene de la misma y del profesor. Sin embargo, si aumenta la utilidad que se le da a la asignatura, también lo hará la dificultad de la EF para el alumnado ($r=,253^{**}$).

También se puede comprobar una correlación media positiva que muestra que cuando el alumnado tiene una mayor empatía con el profesor y la asignatura, aumenta su valoración de la asignatura y del profesor de EF ($r=,384^{**}$), como la dificultad de la EF ($r=,321^{**}$). Existiendo una correlación leve entre ($r=,109^{**}$) la mencionada empatía hacia la asignatura y profesor, en relación con la utilidad de la EF.

La concordancia con la organización de la asignatura aumenta de forma media a medida que se incrementa también la valoración que se tiene de la asignatura y del profesor ($r=,333^{**}$). Con respecto a la organización de la asignatura se incrementa la puntuación cuando también lo hace la dificultad que se le atribuye a la asignatura, siendo esta concordancia de menos intensidad ($r=,128^{**}$). Sin embargo, cuanto más valor se le da a la concordancia con la organización de la asignatura decrece la utilidad que se le da a la EF ($r= -,104^{**}$). Por último, en lo referente a dicha concordancia organizativa de la

asignatura, si aumenta su valor, también lo hace la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,224^{**}$).

En relación a la preferencia por la EF y el deporte, se aprecia que existe una correlación media con la valoración de la asignatura y del profesor de EF ($r=,248^{**}$), con la dificultad de la EF ($r=,217^{**}$), con la utilidad de la EF ($r=,265^{**}$) y con la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,374^{**}$), todas ellas de forma positiva. De menor intensidad existe nuevamente correlación entre la preferencia por la EF y el Deporte y la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,069^{**}$), siendo también de forma positiva, lo que indica que los alumnos que les gusta realizar EF y Deporte, también ven la existencia de relación entre la teoría y la práctica en la asignatura.

La correlación es leve ($r=,107^{**}$) entre la EF entendida como la práctica de deporte y la valoración que se tiene de la asignatura y del profesor. También es leve la EF como deporte con respecto a la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,081^{**}$). Sin embargo, se obtienen valores medios en aquellos que conciben la educación física como un deporte, valorando la asignatura como más difícil ($r=,280^{**}$), y opinando que la utilidad de la educación física es mayor ($r=,263^{***}$). Estos alumnos se muestran más empáticos con la asignatura y el profesor ($r=,233^{**}$) y tienen mayor preferencia hacia la actividad física y el deporte ($r=,242^{**}$) (Tabla V.10).

Tabla V.10. Actitud hacia la EF y horas de videojuegos y TV.

	Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Dificultad de la EF	Utilidad de la EF	Empatía con el profesor y la asignatura	Concordancia con la organización de la asignatura	Preferencia por la EF y el Deporte	La EF como Deporte	Horas
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	1							
Dificultad de la EF	,214**	1						
Utilidad de la EF	-,119**	,253**	1					
Empatía con el profesor y la asignatura	,384**	,321**	,109**	1				
Concordancia con la organización de la asignatura	,333**	,128**	-,104**	,229**	1			
Preferencia por la EF y el Deporte	,248**	,217**	,265**	,374**	,069**	1		
La EF como Deporte	,107**	,280**	,263**	,233**	,081**	,242**	1	
Horas	,021	,049*	,030	,046*	-,008	-,037	,024	1

Los datos obtenidos al realizar las ANOVAS de los ítem referidos a la actitud y el lugar donde realizan actividades físicas fuera del horario escolar (Tabla V.11), mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones valoración de la asignatura y del profesor de EF ($p \leq 0,000$), dificultad de la EF ($p \leq 0,000$), utilidad de la EF ($p \leq 0,000$), empatía con el profesor y la asignatura ($p \leq 0,000$), concordancia con la organización de la asignatura ($p \leq 0,000$) y la EF como Deporte ($p \leq 0,000$).

Respecto a la dimensión valoración de la asignatura y del profesor de EF, cabe señalar que el alumnado que juega en la calle ($M = 2,75$) y en otros lugares diferentes a calle y plaza ($M = 2,79$) obtiene las puntuaciones medias máximas, mientras que los que juegan en la plaza ($M = 2,00$) obtiene la mínima. En la dimensión dificultad de la EF, el juego en la plaza ($M = 2,49$) tiene en la puntuación media el valor mayor y no juega ni en la plaza ni en la calle ($M = 2,31$) la puntuación menor. La dimensión utilidad de la EF, el lugar en la plaza destaca positivamente con respecto a las demás ($M = 2,16$) y en otros lugares que no son calle ni plaza ($M = 2,02$) lo hace pero inversamente. En la dimensión empatía con el profesor y la asignatura, la puntuación media más alta que se obtiene se da en el juego en la plaza ($M = 2,52$), siendo menor la empatía que muestran los alumnos que no juegan ni en la calle ni en la plaza ($M = 2,28$).

En lo que respecta a la dimensión concordancia con la organización de la asignatura, cabe destacar que la puntuación mayor la obtiene el jugar en otros lugares que no son ni calle ni plaza ($M = 3,09$) y la puntuación menor se da tanto en la calle como en la plaza ($M = 2,83$). Por último, la dimensión de la EF como Deporte es más valorada por los alumnos que juegan en la plaza ($M = 2,58$) y menos valorada por lo que no juegan ni en la calle ni en la plaza ($M = 2,41$) (Tabla V.11; Figura V.10).

Tabla V.11. Actitud hacia la EF según lugar de juego en horario no lectivo.

Actitud hacia la EF	Lugar de juego	Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	No Juega	2,66	,523	25,107	,000
	En la calle	2,75	,490		
	En la plaza	2,00	,387		
	Otros	2,79	,528		
Dificultad de la EF	No Juega	2,31	,538	10,548	,000
	En la calle	2,49	,543		
	En la plaza	2,49	,452		
	Otros	2,43	,559		
Utilidad de la EF	No Juega	2,06	,459	13,201	,000
	En la calle	2,15	,433		
	En la plaza	2,16	,469		
	Otros	2,02	,424		
Empatía con el profesor y la asignatura	No Juega	2,28	,647	16,765	,000
	En la calle	2,41	,563		
	En la plaza	2,52	,510		
	Otros	2,49	,610		
Concordancia con la organización de la asignatura	No Juega	2,95	,608	25,927	,000
	En la calle	2,83	,620		
	En la plaza	2,83	,535		
	Otros	3,09	,594		
Preferencia por la EF y el Deporte	No Juega	2,28	,679	3,583	,013
	En la calle	2,38	,558		
	En la plaza	2,42	,512		
	Otros	2,33	,623		
La EF como Deporte	No Juega	2,41	,721	6,983	,000
	En la calle	2,57	,608		
	En la plaza	2,58	,561		
	Otros	2,43	,692		

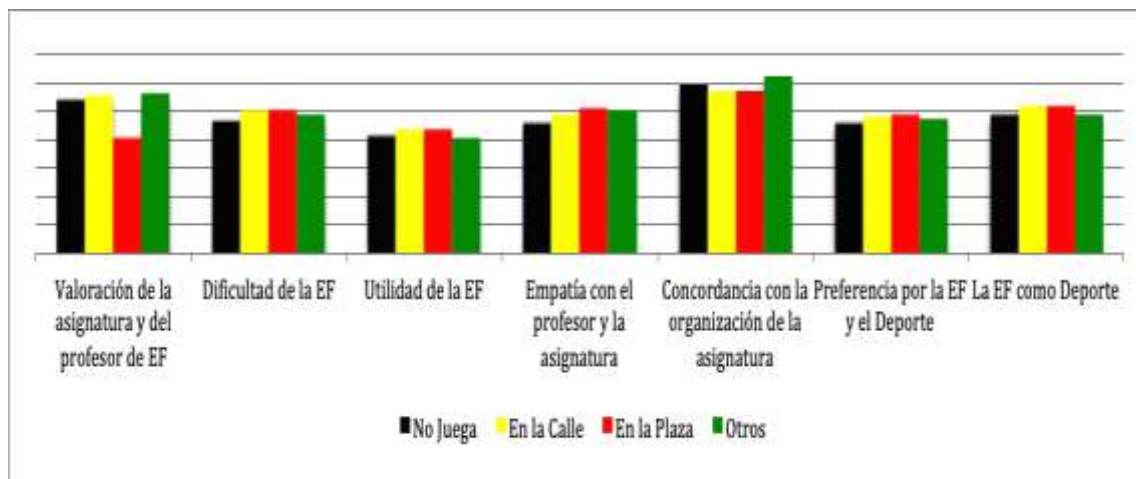


Figura V.10. Actitud hacia la EF según lugar de juego en horario no lectivo.

En cuanto a la variable de la práctica de actividad física según si el alumnado está o no federado, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=,000^{***}$). El mayor porcentaje se da en el alumnado que no practica actividad física y que además no están federados (99,2%) y el menor porcentaje el que no practica actividad física pero está federado (0,8%) (Tabla V.12; Figura V.11).

Tabla.V.12. Práctica de actividad física según si está o no federado ($p=,000***$).

Práctica de Actividad Física		Federado		Total
		Si	No	
Si	Recuento	893	974	1867
	% Práctica Actividad Física	47,8%	52,2%	100,0%
	% Federado	99,4%	60,2%	74,2%
No	Recuento	5	644	649
	% Práctica Actividad Física	0,8%	99,2%	100,0%
	% Federado	0,6%	39,8%	25,8%

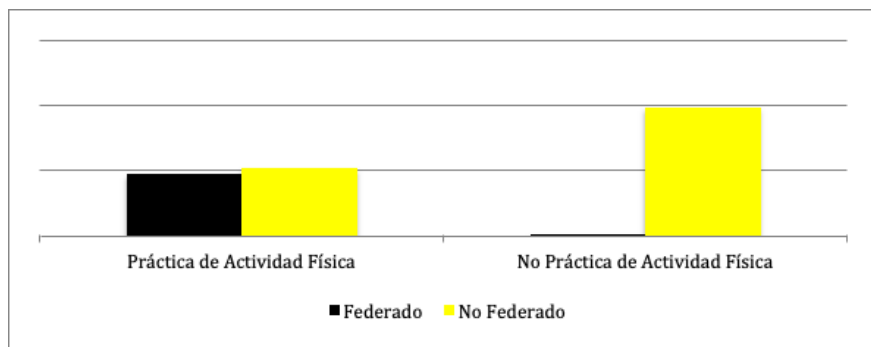


Figura V.11. Práctica de actividad física según si esta o no federado.

En lo que respecta a la relación entre la práctica de la actividad física y las horas de videojuego y televisión al día, no se detecta diferencias estadísticamente significativas ($p \geq 0,05$) (Tabla V.13).

Tabla V.13. Práctica de actividad física según horas de videojuego y TV.

Práctica de Actividad Física		Media	Desviación Típica	F	Sig
Horas	Si	2,15	1,420	,923	p= ,337
	No	2,14	1,449		

En cuanto a la variable de práctica de actividad física y lugar donde realizan actividad física fuera del horario escolar, se encuentra diferencias estadísticamente significativas ($p=,000***$). Las diferencias vienen establecidas por los que sí realizan actividad física, un 59,2% señalan realizarla en otros lugares diferentes a calles o plazas, frente al 44,7% de los que no practican (Tabla V.14; Figura V.12).

Tabla.V.14. Distribución dela actividad física según lugar ($p=,000***$).

Práctica de Actividad Física		¿Juegas en la calle o plaza?				Total
		No Juega	En la calle	En la Plaza	Otros	
Si	Recuento	378	238	146	1105	1867
	% Práctica Actividad Física	20,2%	12,7%	7,8%	59,2%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	64,8%	72,8%	69,2%	79,2%	74,2%
No	Recuento	205	89	65	290	649
	% Práctica Actividad Física	31,6%	13,7%	10,0%	44,7%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	35,2%	27,2%	30,8%	20,8%	25,8%

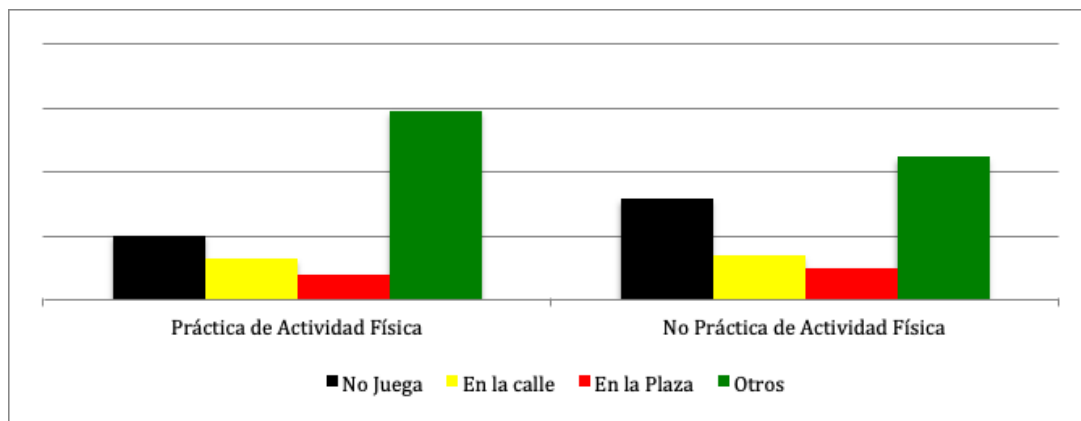


Figura V.12. Actividad física según lugar.

No existen diferencias estadísticamente significativas ($p=,254$) entre el alumnado que está o no federado y el número de horas que juegan a un videojuego y ven TV al día (Tabla V.15).

Tabla V.15. Dimensiones si está o no federado según horas de videojuego y TV.

	Federado	Media	Desviación Típica	F	Sig
Horas	Si	2,19	1,414	1,303	p= ,254
	No	2,13	1,434		

Referente a la variable de lugar donde juega fuera del horario lectivo según la función de si está federado o no, se encuentran diferencias significativas ($p=,000***$), obteniendo un mayor porcentaje los que sí están federados y juegan en otros lugares diferentes a calles y plazas con un 61,0%, frente a un 5,7 % que sí están federados y juegan en la plaza (Tabla V.16; Figura V.13).

Tabla V.16. Relación entre el lugar donde juega fuera del horario lectivo y si está o no federado ($p=,000***$).

Federado		¿Juegas en la calle o plaza?				Total
		No Juega	En la calle	En la Plaza	Otros	
Si	Recuento	186	113	51	548	898
	% Federado	20,7%	12,6%	5,7%	61,0%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	31,9%	34,6%	24,2%	39,3%	35,7%
No	Recuento	397	214	160	847	1618
	% Federado	24,5%	13,2%	9,9%	52,3%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	68,1%	65,4%	75,8%	60,7%	64,3%

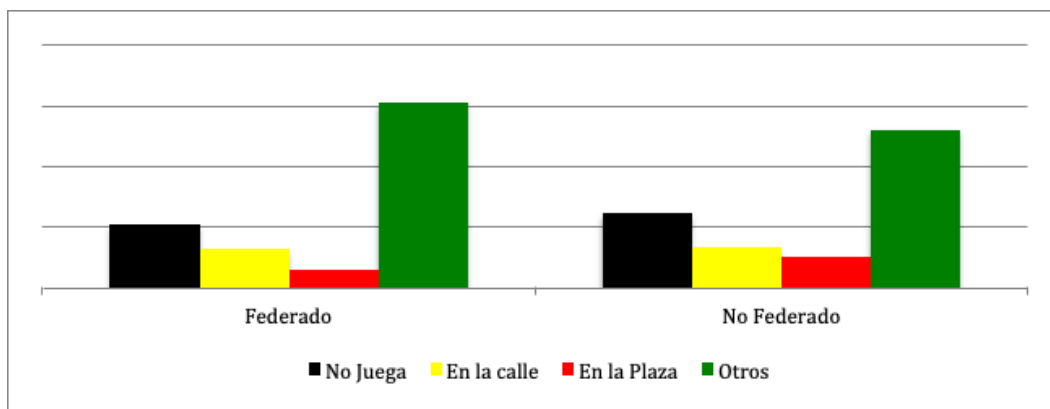


Figura V.13. Relación entre el lugar donde juega fuera del horario lectivo y si está o no federado.

Se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=,000$), en relación a las horas de videojuego y TV durante un día y el lugar donde realizan actividad física fuera del horario escolar, generado porque los que no juegan en su horas no lectivas ($M=1,84$) tienen una media menor de horas de videojuego y TV al día, mientras que los que juegan en la plazas ($M= 2,35$) son los que más horas de videojuego y TV al día presentan (Tabla V.17; Figura V.14).

Tabla.V.17. Horas de videojuego y TV en función del lugar donde realizan actividad física en horario no lectivo.

	Lugar donde juega	Media	Desviación Típica	F	Sig
Horas	No Juega	1,84	1,501	12,540	p= ,000
	En la Calle	2,26	1,299		
	En la plaza	2,35	1,404		
	Otros	2,22	1,410		

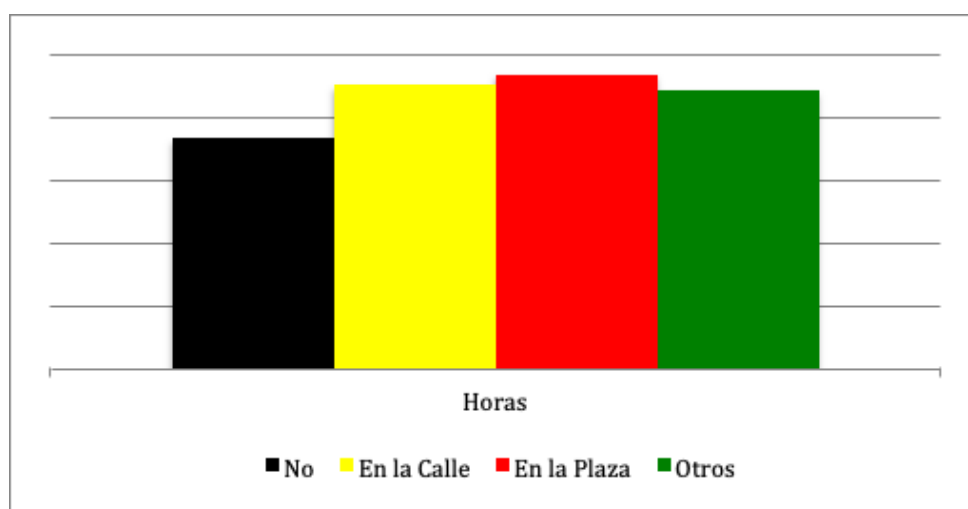


Figura V.14. Horas de videojuego y TV en función del lugar donde realizan actividad física en horario no lectivo.

V.1.3. VARIABLES CONDUCTAS AGRESIVAS

En el análisis descriptivo de las conductas agresivas, se centró en la victimización, cuyas dimensiones son victimización relacional, victimización física y victimización verbal. La victimización verbal es la que presenta una mayor presencia ($M=1,86$) y la victimización física la que menos ($M=1,51$) (Tabla V.18; Figura V.15).

Tabla V.18. Valores obtenidos por dimensiones dela victimización

Victimización	
Victimización Relacional	$M= 1,80$ (D.T=,614)
Victimización Física	$M= 1,51$ (D.T=,571)
Victimización Verbal	$M= 1,86$ (D.T=,632)

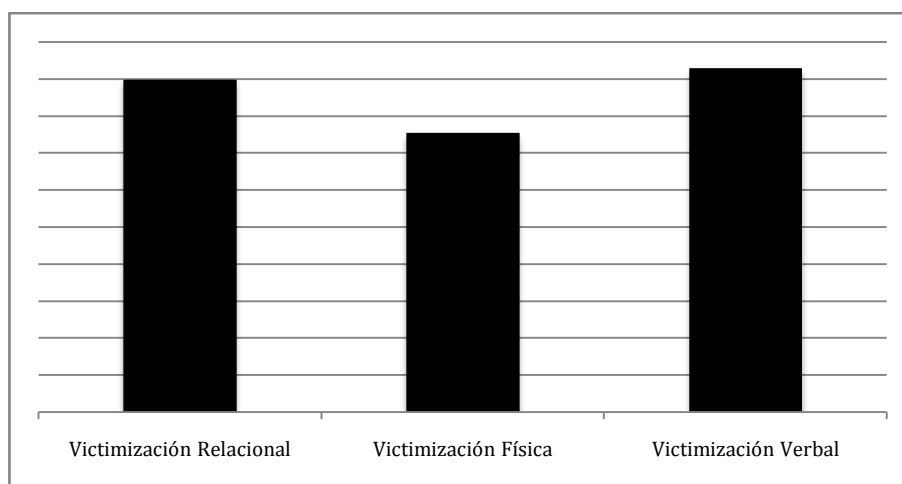


Figura V.15. Valores obtenidos por dimensiones dela victimización.

V.1.4. VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el análisis descriptivo de la variable inteligencia emocional, que está centrado en la empatía, se valoró tanto la dimensión cognitiva, dándose una media superior ($M=3,41$) en la comprensión emocional e inferior ($M=3,34$) en la adopción de perspectiva, como la dimensión emocional, donde la mayor media ($M=3,53$) se da en la alegría empática y la menor ($M=2,91$) en el estrés empático (Tabla V.19; Figura V.16).

Tabla V.19. Valores obtenidos por dimensiones dela Inteligencia Emocional.

Dimensión Cognitiva ($M=3,38$; D.T=,435)	
Adopción de perspectiva	$M= 3,34$ (D.T=,511)
Comprensión emocional	$M= 3,41$ (D.T=,514)
Dimensión Emocional ($M=3,22$; D.T=,421)	
Estrés empático	$M= 2,91$ (D.T=,559)
Alegría empática	$M= 3,53$ (D.T=,556)

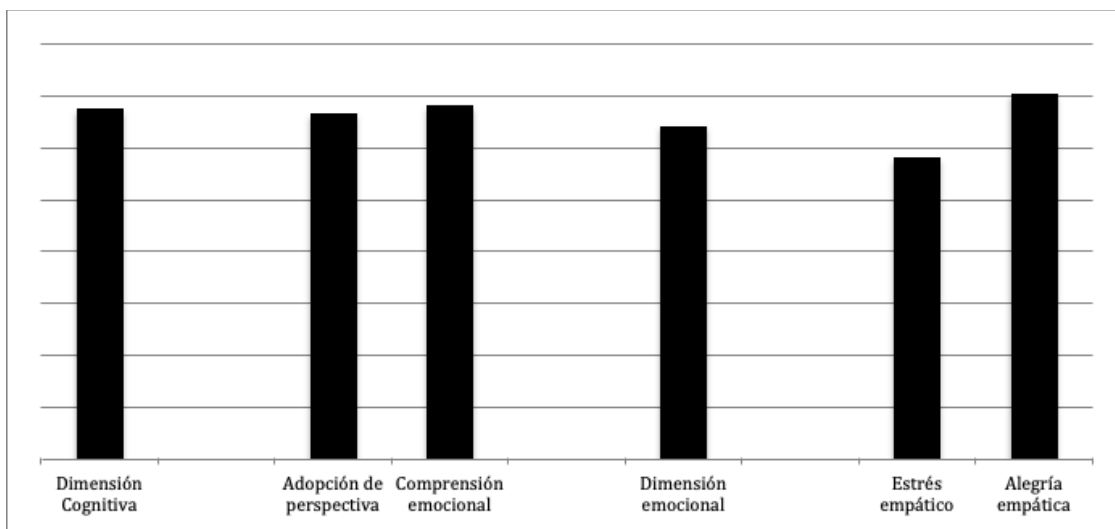


Figura V.16. Valores obtenidos por dimensiones de la Inteligencia Emocional.

V.2. COMPARATIVOS

En este apartado se analizó las relaciones existentes entre todo el conjunto de variables presentes en esta investigación, variables sociodemográficas, variables físico-deportivas, variables de conducta agresiva y variables de inteligencia emocional, para establecer las posibles relaciones que se producen entre ellos.

V.2.1. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS

Tomando como referencia los análisis comparativos, vamos a establecer las relaciones entre las variables sociodemográficas (sexo, curso y entorno) y las variables físico-deportivas (actitud hacia la educación física, práctica de actividad física, estar federado, horas de videojuegos y TV, y lugar donde realiza actividad física).

En cuanto a las dimensiones de la actitud hacia la Educación Física y el sexo, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos ($p \geq 0,05$) (Tabla V.20).

Tabla V.20. Actitud hacia la EF según sexo.

Actitud hacia la EF	Sexo	Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Hombres	2,72	,513	,329	,566
	Mujeres	2,72	,525		
Dificultad de la EF	Hombres	2,48	,548	,019	,892
	Mujeres	2,36	,539		
Utilidad de la EF	Hombres	2,09	,442	,061	,804
	Mujeres	2,03	,437		
Empatía con el profesor y la asignatura	Hombres	2,50	,608	,807	,369
	Mujeres	2,37	,608		
Concordancia con la organización de la asignatura	Hombres	3,00	,583	5,391	,020
	Mujeres	2,99	,624		
Preferencia por la EF y el Deporte	Hombres	2,39	,619	,410	,522
	Mujeres	2,27	,617		
La EF como Deporte	Hombres	2,48	,675	1,994	,158
	Mujeres	2,43	,686		

Sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la variable sexo y la práctica de actividad física ($p=,000***$), dando un mayor porcentaje al sexo masculino que sí practica actividad física (81,5%), y menor porcentaje el sexo masculino que no practica actividad física (18,5%) (Tabla V.21; Figura V.17).

Tabla V.21. Distribución del Sexo según práctica actividad física ($p=,000***$).

	Sexo	Práctica Actividad Física		Total
		Si	No	
Hombre	Recuento	982	223	1205
	% Sexo	81,5%	18,5%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	52,6%	34,4%	47,9%
Mujer	Recuento	885	426	1311
	% Sexo	67,5%	32,5%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	47,4%	65,6%	52,1%

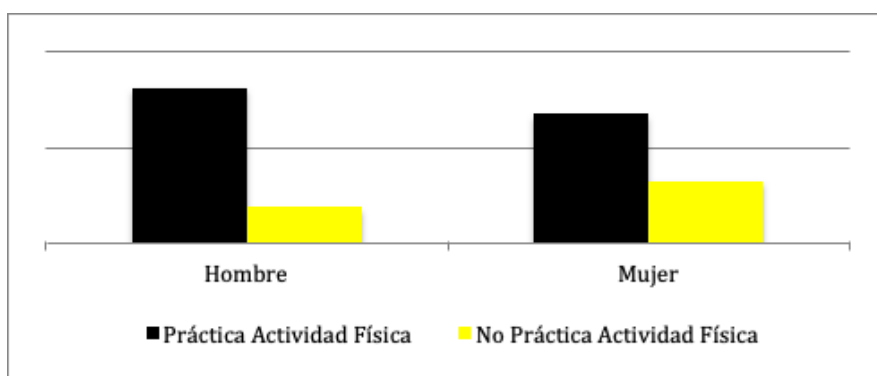


Figura V.17. Práctica de actividad física en función del sexo.

En lo que respecta a la relación entre la variable sexo y si está federado o no, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=,000***$), destacando el gran

número de chicas que no realizan deporte federado (73,9%), frente a un (26,1%) de los chicos (Tabla V.22;Figura V.18).

Tabla.V.22. Número de alumnos federados en función del sexo ($p=,000^{*}$).**

Sexo		Federado		Total
		Si	No	
Masculino	Recuento	556	649	1205
	% Sexo	46,1%	53,9%	100,0%
	% Federado	61,9%	40,1%	47,9%
Femenino	Recuento	342	969	1311
	% Sexo	26,1%	73,9%	100,0%
	% Federado	38,1%	59,9%	52,1%

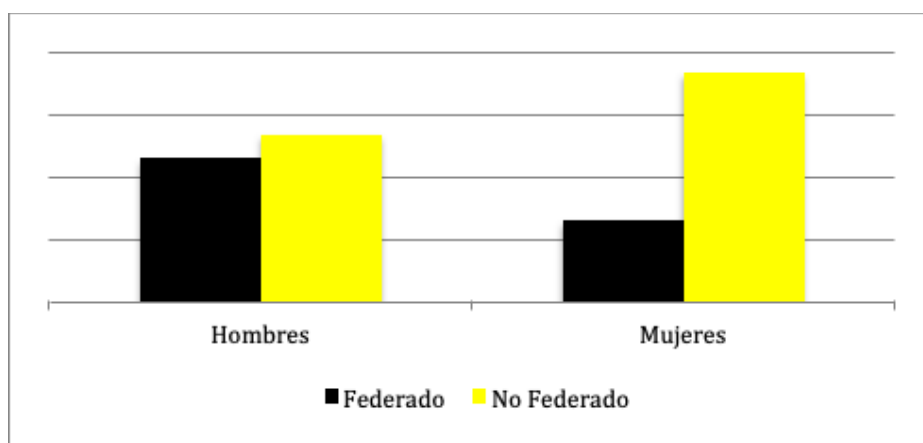


Figura V.18. Número de alumnos federados en función del sexo.

En cuanto a la relación entre el sexo y el número de horas de videojuegos y TV al día, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=,000$), siendo mayor la media de hombres ($M=2,44$) que al día juegan a videojuegos y ven la TV, que de mujeres ($M=1,89$) (Tabla V.23; Figura V.19).

Tabla.V.23. Horas de videojuegos y TV según Sexo.

	Sexo	Media	Desviación Típica	F	Sig
Horas	Hombres	2,44	1,479	27,159	$p= ,000$
	Mujeres	1,89	1,325		

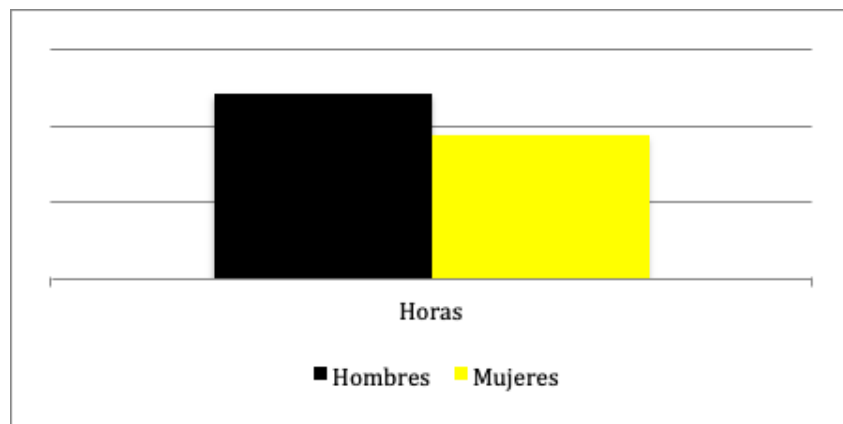


Figura V.19. Horas de videojuegos y TV según Sexo.

La comparación entre la variable sexo y el lugar donde juega en horario no lectivo, sí presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p=,000^{***}$), siendo un 63,1% los hombres que juegan en lugares diferentes a plaza y calles y un 7,4% los que juegan en las plazas (Tabla V.19; Figura V.20).

Tabla.V.24. Comparativa del sexo según lugar donde juegan en horario lectivo ($p=,000^{***}$).

Federado		¿Juegas en la calle o plaza?				Total
		No Juega	En la calle	En la Plaza	Otros	
Hombres	Recuento	214	142	89	760	1205
	% Sexo	17,8%	11,8%	7,4%	63,1%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	36,7%	43,4%	42,2%	54,5%	47,9%
Mujeres	Recuento	369	185	122	635	1311
	% Sexo	28,1%	14,1%	9,3%	48,4%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	63,3%	56,6%	57,8%	45,5%	52,1%

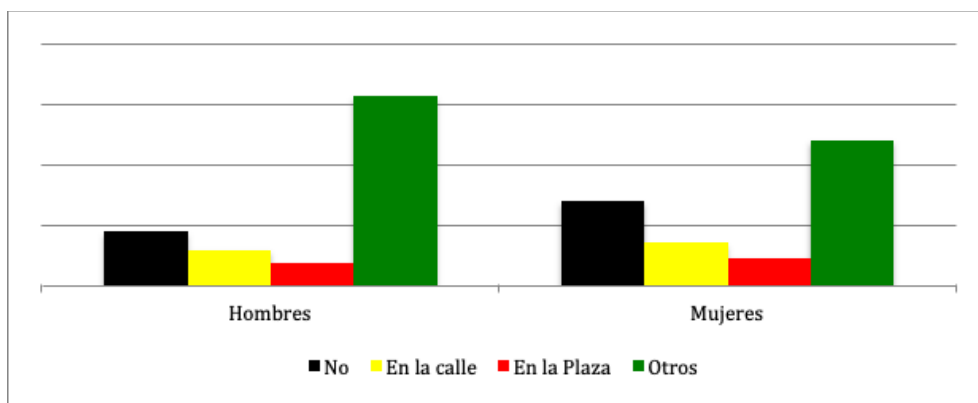


Figura V.20. Comparativa del sexo según lugar donde juegan en horario no lectivo.

Los datos obtenidos sobre la actitud hacia la EF en función del curso, mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones valoración de la asignatura y del profesor de EF ($p=,000$), dificultad de la EF ($p=,000$), empatía con el profesor y la asignatura ($p=,000$), concordancia con la organización de la asignatura ($p=,000$), preferencia por la EF y el Deporte ($p=,000$) y la EF como Deporte ($p=,000$).

Respecto a la dimensión valoración de la asignatura y del profesor de EF es en 5º de primaria donde el alumnado le da más importancia ($M=2,79$) y en 2º de la ESO donde menos ($M=2,66$). En la dimensión dificultad de la EF es en 6º de primaria donde tiene mayores problemas a la hora de realizarla ($M=2,51$) siendo la inferior en 2º ESO ($M=2,33$). La dimensión empatía con el profesor y la asignatura se establecen mayores relaciones del alumnado con el profesor y la asignatura en 5º de primaria ($M=2,52$) siendo de menor intensidad en 2º de la ESO ($M=2,32$). En la concordancia con la organización de la asignatura, el curso que la valora con mejor puntuación es 2º de la ESO ($M=3,06$) y los que menos la puntúan son los de 5º de Primaria ($M=2,92$). El alumnado que mayoritariamente prefiere la EF y el Deporte es el de 5º de primaria ($M=2,44$) y minoritariamente es en 2º de la ESO ($M=2,22$). Y por último en 5º de primaria ($M=2,53$) es donde más puntúan la EF como Deporte y en 2º de la ESO ($M=2,37$) donde menos (Tabla V.25; Figura V.21).

Tabla V.25. Actitud hacia la EF según curso.

Actitud hacia la EF	Curso	Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	5º Primaria	2,79	,538	7,683	,000
	6º Primaria	2,73	,510		
	1º ESO	2,72	,496		
	2º ESO	2,66	,524		
Dificultad de la EF	5º Primaria	2,45	,546	12,532	,000
	6º Primaria	2,51	,548		
	1º ESO	2,42	,529		
	2º ESO	2,33	,549		
Utilidad de la EF	5º Primaria	2,06	,454	1,530	,205
	6º Primaria	2,08	,422		
	1º ESO	2,07	,446		
	2º ESO	2,03	,439		
Empatía con el profesor y la asignatura	5º Primaria	2,52	,586	15,618	,000
	6º Primaria	2,46	,560		
	1º ESO	2,48	,601		
	2º ESO	2,32	,649		
Concordancia con la organización de la asignatura	5º Primaria	2,92	,605	8,411	,000
	6º Primaria	2,93	,630		
	1º ESO	3,03	,568		
	2º ESO	3,06	,607		
Preferencia por la EF y el Deporte	5º Primaria	2,44	,635	16,174	,000
	6º Primaria	2,37	,602		
	1º ESO	2,35	,596		
	2º ESO	2,22	,626		
La EF como Deporte	5º Primaria	2,53	,683	7,397	,000
	6º Primaria	2,47	,641		
	1º ESO	2,50	,686		
	2º ESO	2,37	,694		

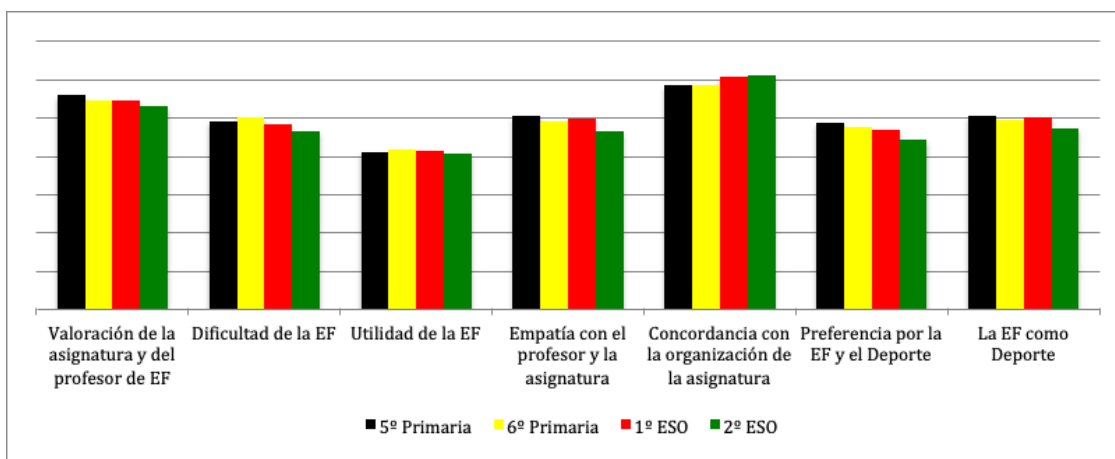


Figura V.21. Actitud hacia la EF según curso.

Respecto la variable curso y práctica de actividad física, si se encontraron diferencias estadísticamente significativos ($p=,002***$), siendo los alumnos de 6º de primaria los que practican mayoritariamente actividad física (78,3%), y el alumnado de 2º de la ESO (70,0%) los que lo hacen en menor proporción (Tabla V.26; Figura V.22).

*Tabla.V.26. Curso según la práctica de actividad física ($p=,002***$).*

Curso		Práctica Actividad Física		Total
		Si	No	
5º Primaria	Recuento	396	129	525
	% Curso	75,4%	24,6%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	21,2%	19,9%	20,9%
6º Primaria	Recuento	422	117	539
	% Curso	78,3%	21,7%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	22,6%	18,0%	21,4%
1º ESO	Recuento	477	153	630
	% Curso	75,7%	24,3%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	25,5%	23,6%	25,0%
2º ESO	Recuento	572	250	822
	% Curso	69,6%	30,4%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	30,6%	38,5%	32,7%

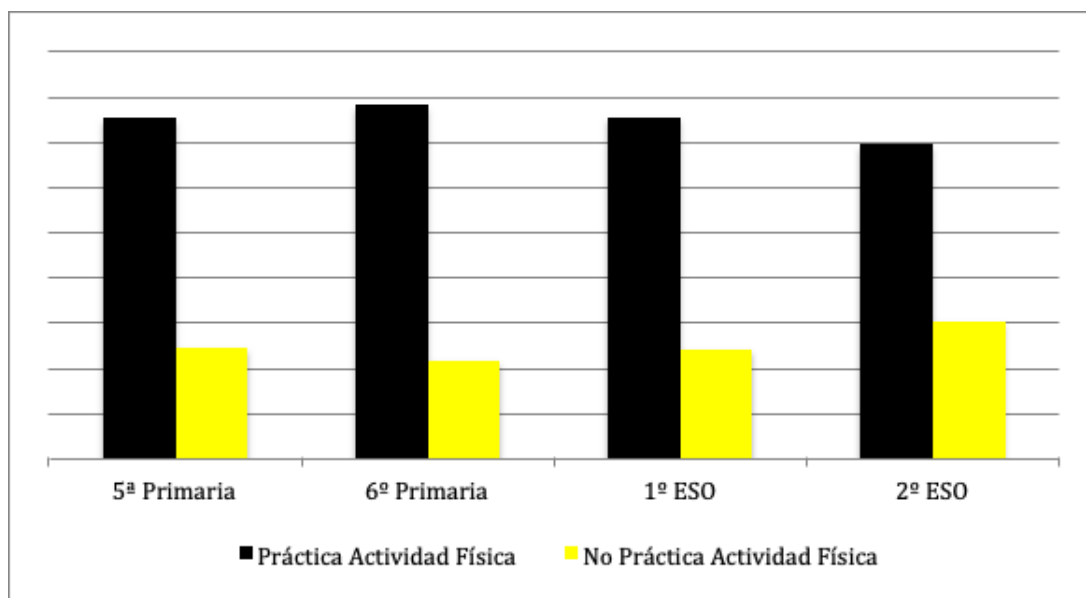


Figura V.22. Curso según la práctica de actividad física.

La variable curso y si está o no federado, no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p=,080^{***}$) (Tabla V.27).

Tabla.V.27. Curso según si practica deporte federado o no ($p=,080^{***}$).

Curso		Federado		Total
		Si	No	
5ª Primaria	Recuento	184	341	525
	% Curso	35,0%	65,0%	100,0%
	% Federado	20,5%	21,1%	20,9%
6ª Primaria	Recuento	209	330	539
	% Curso	38,8%	61,2%	100,0%
	% Federado	23,3%	20,4%	21,4%
1º ESO	Recuento	237	393	630
	% Curso	37,6%	62,4%	100,0%
	% Federado	26,4%	24,3%	25,0%
2º ESO	Recuento	268	554	822
	% Curso	32,6%	67,4%	100,0%
	% Federado	29,8%	34,2%	32,7%

Los datos obtenidos en horas de videojuegos y TV al día en función del curso, no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p=,601$) (Tabla V.28).

Tabla.V.28. Curso según Horas de videojuego y TV al día.

	Curso	Media	Desviación Típica	F	Sig
Horas	5º Primaria	2,21	1,369	,622	p= ,601
	6º Primaria	2,13	1,429		
	1º ESO	2,21	1,370		
	2º ESO	2,13	1,504		

Respecto a la variable curso y lugar donde juega en horario no lectivo, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=,000^{***}$), resultando que un 59,9% del alumnado de 1º de la ESO juega en otros lugares diferentes a la calle y plaza, frente a un 4,6% del alumnado de 2º de la ESO que juega en la plaza (Tabla V.29; Figura V.23).

*Tabla.V.29. Curso según lugar donde juegan en horario no lectivo ($p=,000^{***}$).*

Curso		¿Juegas en la calle o plaza?				Total
		No Juega	En la calle	En la Plaza	Otros	
5º Primaria	Recuento	83	95	71	276	525
	% Curso	15,8%	18,1%	13,5%	52,6%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	14,2%	29,1%	33,6%	19,8%	20,9%
6º Primaria	Recuento	83	89	60	307	539
	% Curso	15,4%	16,5%	11,1%	57,0%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	14,2%	27,2%	28,4%	22,0%	21,4%
1º ESO	Recuento	142	71	42	375	630
	% Curso	22,5%	11,3%	6,7%	59,5%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	24,4%	21,7%	19,9%	26,9%	25,0%
2º ESO	Recuento	275	72	38	437	822
	% Curso	33,5%	8,8%	4,6%	53,2%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	47,2%	22,0%	18,0%	31,3%	32,7%

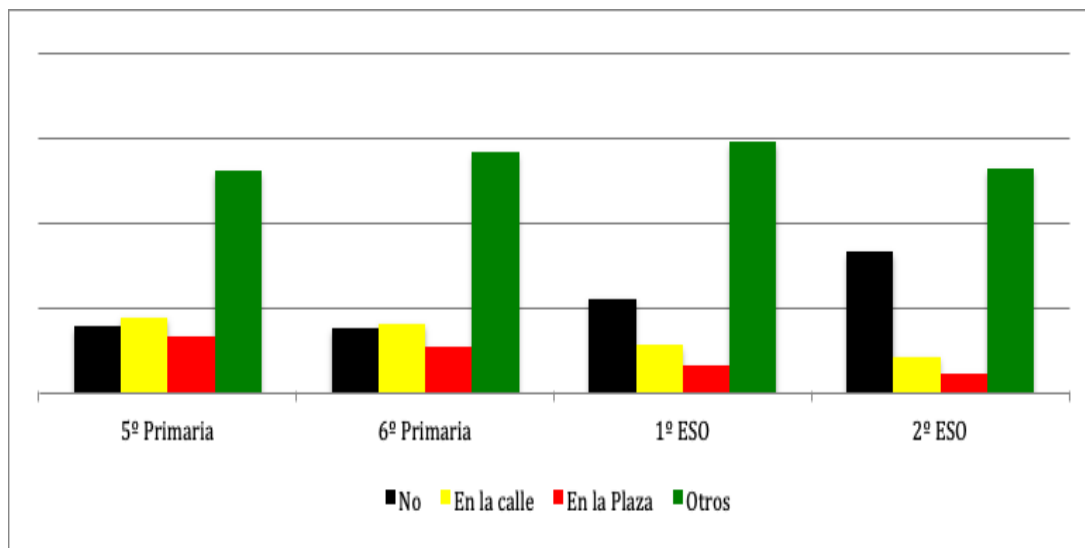


Figura V.23. Curso según lugar donde juegan en horario no lectivo

Referente a los datos obtenidos de la actitud hacia la EF y la población donde se encuentra situado el centro, mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones valoración de la asignatura y del profesor de EF ($p=,000$), utilidad de la

EF ($p=,000$), concordancia con la organización de la asignatura ($p=,000$), preferencia por la EF y el Deporte ($p=,000$) y la EF como Deporte ($p=,000$).

Sobre la valoración de la asignatura y del profesor de EF, son los alumnos de población semiurbana los que mejor la valoran ($M= 2,77$), y los que viven en un entorno rural los que peor ($M=2,64$). La utilidad de la EF está mejor considerada en la población rural ($M=2,14$) y peor en el entorno semiurbano ($M= 2,01$). Los alumnos de población urbana ($M=3,06$) le dan mayor valor a la concordancia con la organización de la asignatura, mientras que los alumnos de población rural ($M=2,86$) son los que le dan menor valor. La preferencia por la EF y el Deporte se da de forma más relevante entre los alumnos de población rural ($M=2,45$) y de menor en población urbana ($M=2,25$).

Y por último en la dimensión la EF como Deporte obtiene la puntuación media más elevada en la población rural ($M=2,59$) y la más baja en la población urbana ($M=2,39$) (Tabla V.30; Figura V.24).

Tabla.V.30. Actitud hacia la EF y población.

Actitud hacia la EF	Población	Media	Desviación Típica	F	Sig
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Urbana	2,73	,546	11,376	,000
	Semiurbana	2,77	,515		
	Rural	2,64	,486		
Dificultad de la EF	Urbana	2,40	,563	1,108	,330
	Semiurbana	2,42	,543		
	Rural	2,44	,523		
Utilidad de la EF	Urbana	2,03	,451	18,725	,000
	Semiurbana	2,01	,417		
	Rural	2,14	,437		
Empatía con el profesor y la asignatura	Urbana	2,40	,646	2,523	,080
	Semiurbana	2,47	,596		
	Rural	2,44	,565		
Concordancia con la organización de la asignatura	Urbana	3,06	,614	24,679	,000
	Semiurbana	3,02	,582		
	Rural	2,86	,594		
Preferencia por la EF y el Deporte	Urbana	2,25	,620	22,350	,000
	Semiurbana	2,34	,613		
	Rural	2,45	,612		
La EF como Deporte	Urbana	2,39	,698	18,134	,000
	Semiurbana	2,43	,683		
	Rural	2,59	,633		

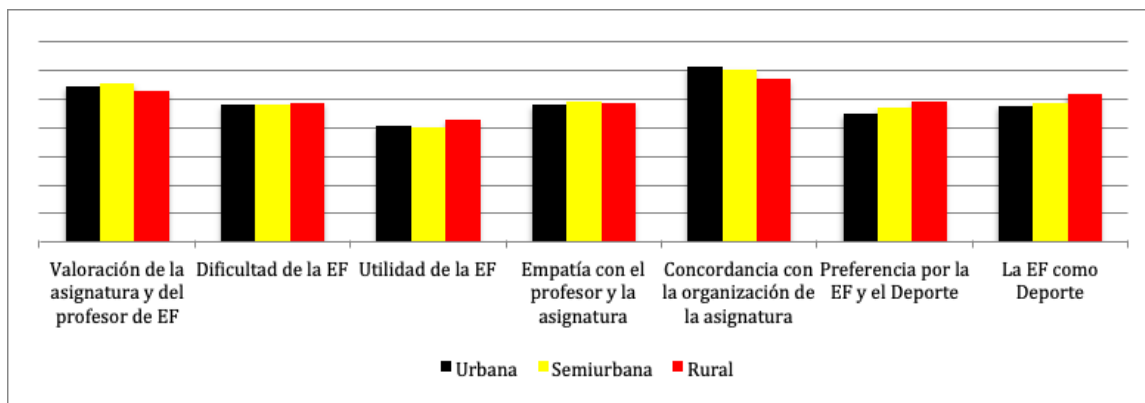


Figura V.24. Actitud hacia la EF y población.

Respecto a la variable población y práctica de actividad física, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=,302^{***}$) (Tabla V.31).

Tabla.V.31. Distribución dela población según si practica actividad física ($p=,302^{***}$).

Población		Práctica Actividad física		Total
		Si	No	
Urbana	Recuento	822	265	1087
	% Población	75,6%	24,4%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	44,0%	40,8%	43,2%
Semiurbana	Recuento	555	211	766
	% Población	72,5%	27,5%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	29,7%	32,5%	30,4%
Rural	Recuento	490	173	663
	% Población	73,9%	26,1%	100,0%
	% Práctica Actividad Física	26,2%	26,7%	26,4%

La variable población donde se encuentra situado el centro educativo y si practica deporte federado o no, no presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p=,830^{***}$) (Tabla V.32).

Tabla.V.32. Población donde se encuentra situado el centro educativo según si está federado o no ($p=,830^{***}$).

Población		Federado		Total
		Si	No	
Urbana	Recuento	395	692	1087
	% Población	36,3%	63,7%	100,0%
	% Federado	44,0%	42,8%	43,2%
Semiurbana	Recuento	271	496	766
	% Población	35,4%	64,6%	100,0%
	% Federado	30,2%	30,6%	30,4%
Rural	Recuento	232	431	663
	% Población	35,0%	65,0%	100,0%
	% Federado	25,8%	26,6%	26,4%

Las dimensiones de la población donde se encuentra situado el centro educativo y las horas de videojuegos y TV que ve al día, si hubo diferencias estadísticamente

significativas ($p=,001$), siendo la media de horas de videojuego y TV al día mayor en la población semiurbana ($M=2,25$) y la mediana de horas de videojuego y TV al día menor en la población rural ($M=1,97$) (Tabla V.33; Figura V.25).

Tabla.V.33. Población donde se encuentra el centro educativo según las horas de videojuego y TV al día.

	Población	Media	Desviación Típica	F	Sig
Horas	Urbana	2,19	1,429	7,264	$p=,001$
	Semiurbana	2,25	1,397		
	Rural	1,97	1,445		

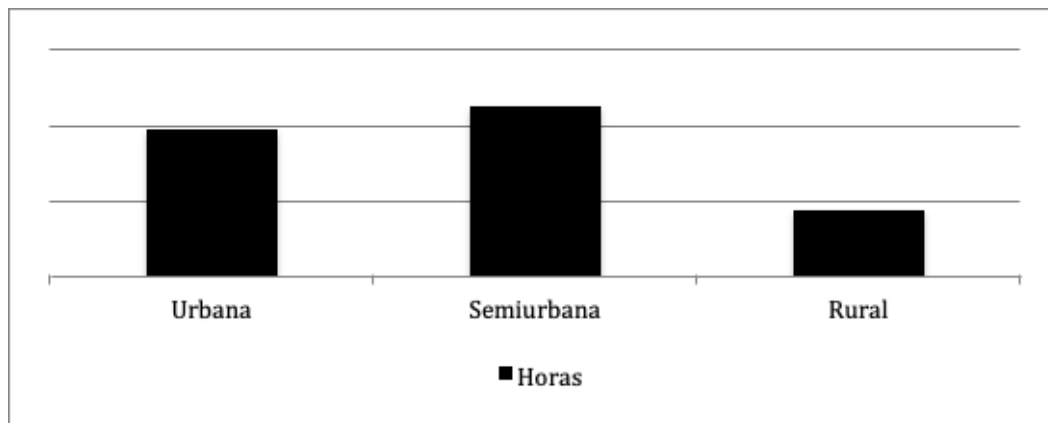


Figura V.25. Población donde se encuentra el centro educativo según las horas de videojuego y TV al día.

Respecto a la variable población donde se encuentra situado el centro educativo y lugar donde juega en horario no lectivo, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p=,000***$). En la población semiurbana los alumnos juegan mayoritariamente en otros lugares diferentes a la plaza o calle (60,%), mientras que en la población urbana donde menos juegan los alumnos es en la plaza (4,8%)(Tabla V.34; Figura V.26).

Tabla.V.34. Población del centro según lugar donde juega en horario no lectivo ($p=,000*$).**

Población		¿Juegas en la calle o plaza?				Total
		No Juega	En la calle	En la Plaza	Otros	
Urbana	Recuento	267	118	52	650	1087
	% Población	24,6%	10,9%	4,8%	59,8%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	45,8%	36,1%	24,6%	46,6%	43,2%
Semiurbana	Recuento	151	79	72	464	766
	% Población	19,7%	10,3%	9,4%	60,6%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	25,9%	24,2%	34,1%	33,3%	30,4%
Rural	Recuento	165	130	87	281	663
	% Población	24,9%	19,6%	13,1%	42,4%	100,0%
	% ¿Juegas en la calle o plaza?	28,3%	39,8%	41,2%	20,1%	26,4%

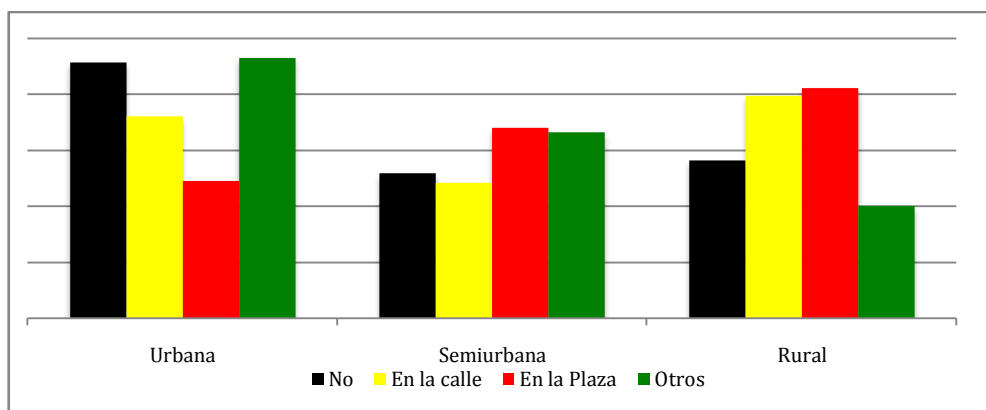


Figura V.26. Población donde se encuentra situado el centro según lugar donde juega en horario no lectivo.

V.2.2. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES CONDUCTAS AGRESIVAS

Se realizó un análisis entre las variables sociodemográficas sexo, curso y población donde se encuentra situado el centro educativo, en comparación con la conducta agresiva de victimización relacional, victimización física y victimización verbal.

Los datos obtenidos de la victimización en relación al sexo mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones victimización física ($p=,000$) y victimización verbal ($p=,002$). Respecto a la dimensión victimización física, cabe destacar que el sexo hombre ($M=1,56$) da mayor puntuación que mujer ($M=1,46$), al igual que la victimización verbal es mayor en hombres ($M=1,89$) que en mujeres ($M=1,83$)(Tabla V.35; Figura V.27).

Tabla.V.35. Victimización según el sexo.

Victimización	Sexo	Media	Desviación Típica	F	Sig
Victimización Relacional	Hombres	1,78	,616	,005	,946
	Mujeres	1,82	,612		
Victimización Física	Hombres	1,56	,606	18,426	,000
	Mujeres	1,46	,533		
Victimización Verbal	Hombres	1,89	,655	9,629	,002
	Mujeres	1,83	,609		

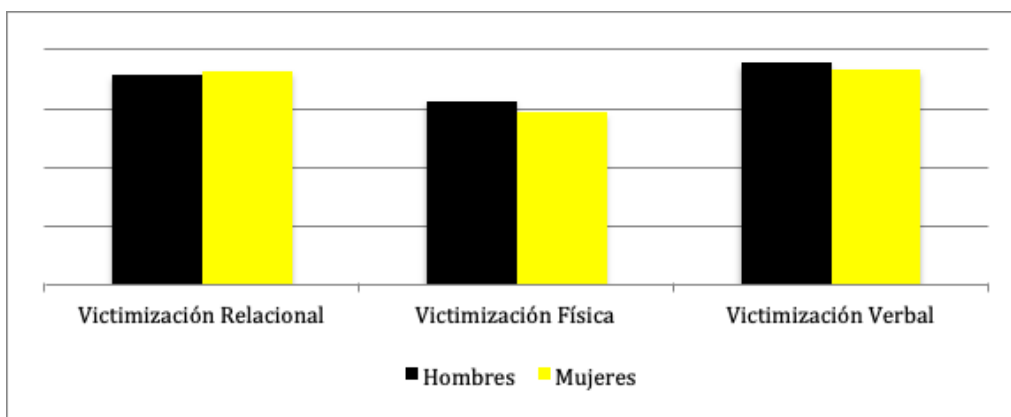


Figura V.27. Victimización según sexo

Los datos obtenidos de la victimización, en relación al curso, mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión victimización física ($p=,005$), dando mayor valor en 5º de primaria ($M=1,58$) y menor valor en 2º de la ESO ($M=1,47$)(Tabla V.36; Figura V.28).

Tabla.V.36. Victimización según el curso.

Victimización	Curso	Media	Desviación Típica	F	Sig
Victimización Relacional	5º Primaria	1,78	,599	1,369	,250
	6º Primaria	1,77	,577		
	1º ESO	1,79	,621		
	2º ESO	1,83	,641		
Victimización Física	5º Primaria	1,58	,599	4,278	,005
	6º Primaria	1,53	,569		
	1º ESO	1,49	,555		
	2º ESO	1,47	,563		
Victimización Verbal	5º Primaria	1,85	,627	2,612	,050
	6º Primaria	1,81	,594		
	1º ESO	1,85	,634		
	2º ESO	1,90	,656		

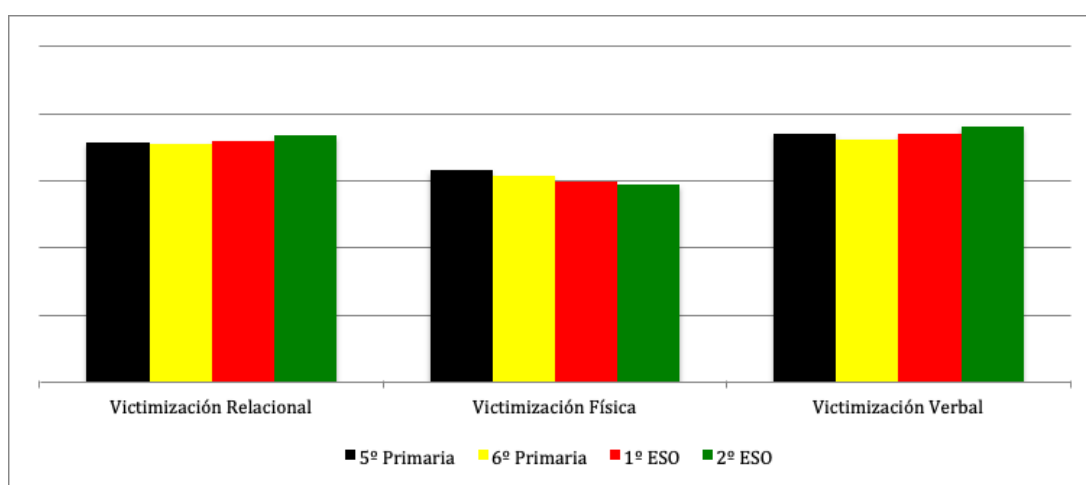


Figura V.28. Victimización según curso

Las dimensiones victimización y la población donde se encuentra situado el centro educativo mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones victimización física ($p=,000$), siendo superior la media en la población rural ($M=1,62$) e inferior en la población urbana ($M=1,47$) (Tabla V.37; Figura V.29).

Tabla.V.37. Victimización según la población donde se encuentra situado el centro educativo.

Victimización	Población	Media	Desviación Típica	F	Sig
Victimización Relacional	Urbana	1,78	,633	3,597	,028
	Semiurbana	1,78	,589		
	Rural	1,85	,609		
Victimización Física	Urbana	1,47	,581	16,888	,000
	Semiurbana	1,47	,524		
	Rural	1,62	,594		
Victimización Verbal	Urbana	1,83	,651	3,882	,021
	Semiurbana	1,85	,618		
	Rural	1,91	,614		

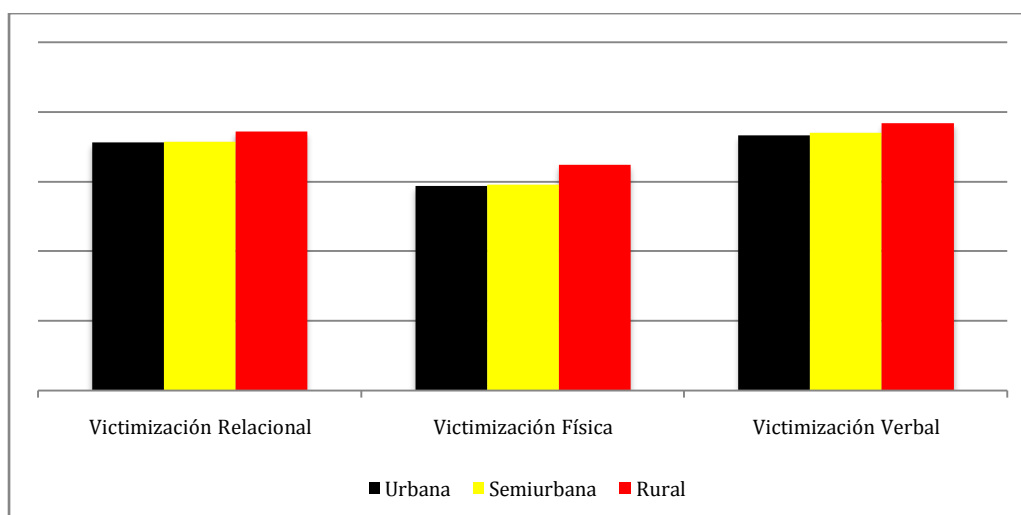


Figura V.29. Victimización según la población donde se encuentra situado el centro educativo.

V.2.3. VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL

La relación entre la empatía y el sexo no mostró diferencias estadísticamente significativas en ninguna de sus dimensiones ($p \geq 0,05$) (Tabla V.38).

Tabla.V.38. Empatía según el sexo.

Empatía	Sexo	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Cognitiva	Hombres	3,36	,443	,853	,356
	Mujeres	3,39	,427		
Adopción de Perspectiva	Hombres	3,31	,514	,743	,389
	Mujeres	3,36	,507		
Comprensión Emocional	Hombres	3,41	,525	1,013	,314
	Mujeres	3,42	,503		
Dimensión Emocional	Hombres	3,22	,428	,600	,439
	Mujeres	3,22	,415		
Estrés Empático	Hombres	2,93	,556	,533	,465
	Mujeres	2,89	,562		
Alegría Empática	Hombres	3,51	,557	,068	,794
	Mujeres	3,54	,553		

Los datos obtenidos de las diferentes dimensiones de la empatía en relación a los cursos, mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión emocional ($p=,000$), siendo la puntuación media máxima en 5º de primaria ($M=3,28$) y la mínima en 2º de la ESO ($M=3,18$). También muestra diferencias estadísticamente significativas la dimensión alegría empática ($p=,003$), dando la media superior en 5º de primaria ($M=3,60$) e inferior en 2º de la ESO ($M=3,50$) (Tabla V.39; Figura V.30).

Tabla.V.39. La empatía según el curso.

Empatía	Curso	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Cognitiva	5º Primaria	3,42	,457	2,848	,036
	6º Primaria	3,36	,440		
	1º ESO	3,39	,440		
	2º ESO	3,35	,410		
Adopción de Perspectiva	5º Primaria	3,39	,532	3,108	,025
	6º Primaria	3,31	,515		
	1º ESO	3,35	,500		
	2º ESO	3,31	,502		
Comprensión Emocional	5º Primaria	3,45	,532	1,335	,261
	6º Primaria	3,40	,537		
	1º ESO	3,42	,525		
	2º ESO	3,39	,475		
Dimensión Emocional	5º Primaria	3,28	,455	7,021	,000
	6º Primaria	3,24	,407		
	1º ESO	3,19	,432		
	2º ESO	3,18	,394		
Estrés Empático	5º Primaria	2,95	,609	3,836	,009
	6º Primaria	2,95	,549		
	1º ESO	2,89	,570		
	2º ESO	2,87	,519		
Alegría Empática	5º Primaria	3,60	,562	4,786	,003
	6º Primaria	3,54	,554		
	1º ESO	3,50	,573		
	2º ESO	3,50	,534		

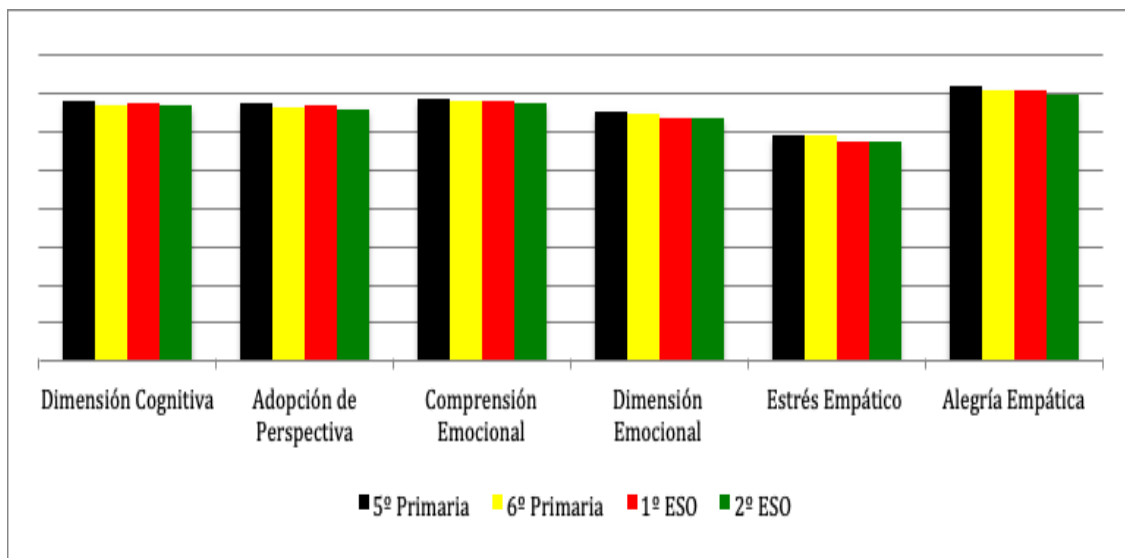


Figura V.30. La empatía según el curso.

Las dimensiones de la empatía y población donde se encuentra situado el centro educativo mostraron diferencias estadísticamente significativas en estrés empático ($p=,000$), siendo el alumnado de los centros rurales los que muestran mayor estrés empático ($M=3,03$) que los de población urbana ($M=2,85$). También muestra diferencias estadísticamente significativas la dimensión alegría empática ($p=,000$), dando la media más alta en el alumnado que vive en población semiurbana ($M=3,56$) y más baja en la población rural ($M=3,45$) (Tabla V.40; Figura V.31).

Tabla.V.40. La empatía según la población donde se encuentra situado el centro educativo.

Empatía	Población	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Cognitiva	Urbana	3,38	,414	3,177	,042
	Semiurbana	3,40	,416		
	Rural	3,34	,485		
Adopción de Perspectiva	Urbana	3,34	,493	1,123	,326
	Semiurbana	3,35	,500		
	Rural	3,31	,552		
Comprensión Emocional	Urbana	3,42	,500	3,716	,024
	Semiurbana	3,44	,486		
	Rural	3,37	,562		
Dimensión Emocional	Urbana	3,20	,402	1,652	,192
	Semiurbana	3,22	,400		
	Rural	3,24	,473		
Estrés Empático	Urbana	2,85	,548	23,793	,000
	Semiurbana	2,88	,546		
	Rural	3,03	,572		
Alegría Empática	Urbana	3,56	,534	9,441	,000
	Semiurbana	3,56	,526		
	Rural	3,45	,613		

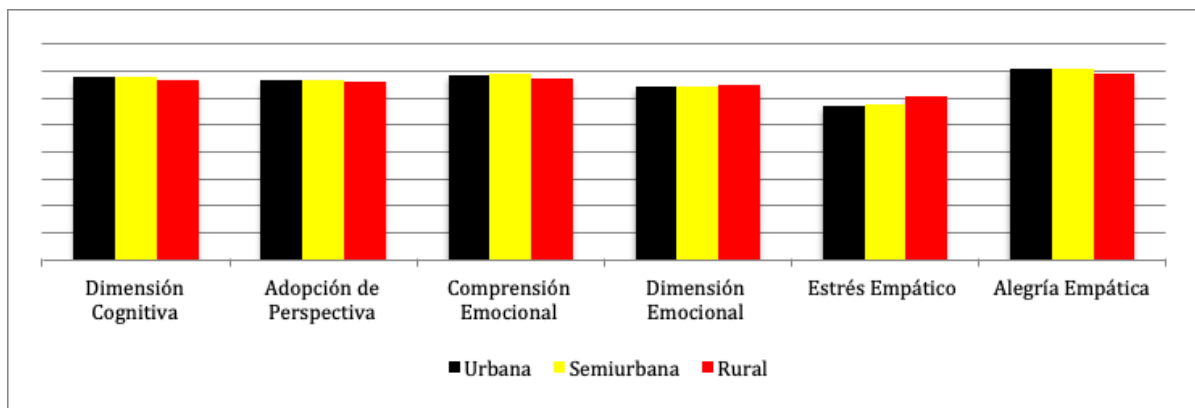


Figura V.31. La empatía según la población donde se encuentra situado el centro educativo.

V.2.4. VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES CONDUCTAS AGRESIVAS

Con respecto a la Actitud hacia la EF y la victimización, anteriormente quedó recogido el análisis de correlaciones entre los parámetros de la Actitud hacia la EF (Tabla V.10), donde se reflejaron las diferentes correlaciones estadísticamente significativas existentes entre si.

La victimización relacional presentó una correlación débil tanto con la utilidad de la EF ($r=,143^{**}$), como con las preferencias con la EF y el Deporte ($r=,069^{**}$).

También se pudo comprobar una correlación negativa débil que indicó que cuando la victimización física aumenta, disminuye la valoración de la asignatura y del profesor de EF ($r=, -101^{**}$), al igual que disminuye la concordancia con la organización de la asignatura ($r=, -134^{**}$). Sin embargo, existe una correlación positiva débil que hace que al aumentar la victimización física, lo haga también la dificultad de la EF ($r=,083^{**}$), la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,060^{**}$), la preferencia por la EF y el Deporte ($r=,121^{**}$) y la EF como Deporte ($r=,074^{**}$). Por último se da una correlación media ($r=,242^{**}$) con la dificultad de la EF y una correlación fuerte ($r=,640^{**}$) con la victimización relacional.

Con respecto a la victimización verbal se dio una correlación débil y de forma positiva con respecto a lo que entienden los alumnos por utilidad de la EF ($r=,140^{**}$), también con la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,062^{**}$), la preferencia que tiene el alumnado por la EF y el Deporte ($r=,088^{**}$) y por último la dimensión de la EF como

Deporte ($r=,055^{**}$). También se pudo observar que la victimización verbal obtiene una correlación media con la utilidad de la EF ($r=,140^{**}$) y fuerte con la victimización relacional ($r=,808^{**}$) y la victimización física ($r=,696^{**}$). (Tabla V.41).

Tabla.V.41. Actitud hacia la educación física según la victimización.

	Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Dificultad de la EF	Utilidad de la EF	Empatía con el profesor y la asignatura	Concordancia con la organización de la asignatura	Preferencia por la EF y el Deporte	La EF como Deporte	Victimización Relacional	Victimización Física	Victimización Verbal
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	1									
Dificultad de la EF	,214**	1								
Utilidad de la EF	-,119**	,253**	1							
Empatía con el profesor y la asignatura	,384**	,321**	,109**	1						
Concordancia con la organización de la asignatura	,333**	,128**	-,104**	,229**	1					
Preferencia por la EF y el Deporte	,248**	,217**	,265**	,374**	,069**	1				
La EF como Deporte	,107**	,280**	,263**	,233**	,081**	,242**	1			
Victimización Relacional	-,037	,034	,143**	,030	-,006	,069**	,040*	1		
Victimización Física	-,101**	,083**	,242**	,060**	-,134**	,121**	,074**	,640**	1	
Victimización Verbal	-,046*	,040*	,140**	,062**	-,009	,088**	,055**	,808**	,696**	1

La práctica de actividad física y victimización no mostraron diferencias estadísticamente significativas en sus dimensiones ($p \geq 0,05$) (Tabla V.42).

Tabla.V.42. Práctica de actividad física según la victimización.

Victimización	Practica AF	Media	Desviación Típica	F	Sig
Victimización Relacional	Si practica	1,79	,616	,227	p= ,634
	No practica	1,84	,608		
Victimización Física	Si practica	1,49	,556	5,503	p=,019
	No practica	1,55	,612		
Victimización Verbal	Si practica	1,85	,634	,036	p= ,850
	No practica	1,88	,627		

Entre las dimensiones victimización y si está o no federado no se obtienen diferencias estadísticamente significativas en sus dimensiones ($p \geq 0,05$) (Tabla V.43).

Tabla.V.43. Victimización según si está o no federado.

Victimización	Federado	Media	Desviación Típica	F	Sig
Victimización Relacional	Federado	1,76	,602	3,548	p= ,060
	No Federado	1,82	,620		
Victimización Física	Federado	1,49	,551	2,773	p=,096
	No Federado	1,52	,582		
Victimización Verbal	Federado	1,84	,637	,029	p= ,864
	No Federado	1,87	,630		

Las correlaciones existentes en las dimensiones de victimización, fueron analizadas con anterioridad. Con respecto a la correlación con las horas de videojuego y TV al día, no presentan datos que destacar (Tabla V.44)

Tabla.V.44. Horas de videojuegos y TV al día según victimización.

	Victimización Relacional	Victimización Física	Victimización Verbal	Horas
Victimización Relacional	1			
Victimización Física	,640**	1		
Victimización Verbal	,808**	,696**	1	
Horas	-,006	,021	,012	1

Los valores obtenidos en el lugar donde juegan en horario extraescolar y la victimización mostraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de victimización física ($p=,000$), dando una media superior en los alumnos que juegan en la plaza en horario no lectivo ($M=1,70$) e inferior cuando juegan en otros lugares diferentes a calles y plazas ($M=1,47$) (Tabla V.45; Figura V.32).

Tabla.V.45. Lugar donde juegan en horario extraescolar según victimización.

Victimización	Lugar	Media	Desviación Típica	F	Sig
Victimización Relacional	No Juega	1,84	,626	2,479	,059
	En la calle	1,81	,565		
	En la plaza	1,86	,512		
	Otros	1,80	,614		
Victimización Física	No Juega	1,50	,565	12,476	,000
	En la calle	1,59	,563		
	En la plaza	1,70	,576		
	Otros	1,47	,568		
Victimización Verbal	No Juega	1,90	,653	2,393	,067
	En la calle	1,89	,570		
	En la plaza	1,89	,531		
	Otros	1,83	,650		

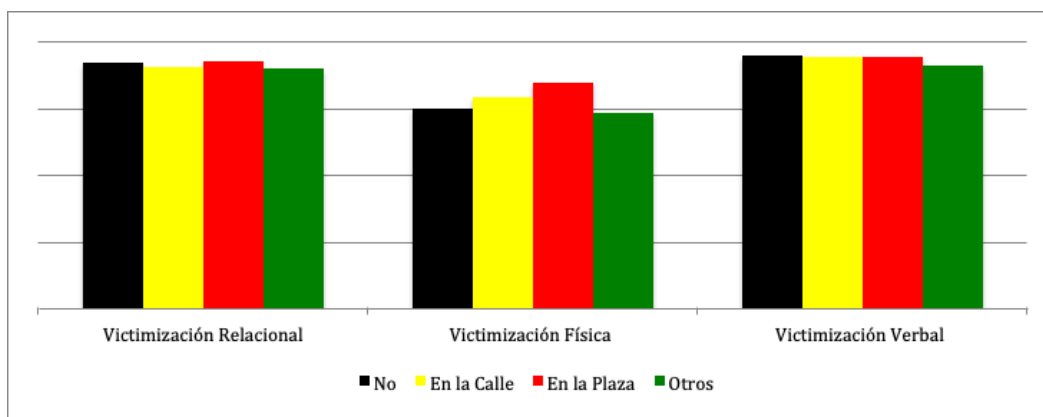


Figura V.32. Lugar donde juegan en horario extraescolar según victimización.

V.2.5. VARIABLES FÍSICO DEPORTIVAS EN FUNCION DE LAS VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL

En lo referido al estudio de las diferentes correlaciones de la Actitud hacia la actividad física, quedó recogido con anterioridad. Con respecto a la Actitud hacia la actividad física según la inteligencia emocional, la dimensión cognitiva se apreció una correlación débil con respecto a la dificultad de la EF ($r=,093^{**}$), sobre la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,121^{**}$) y sobre la preferencia por la EF y el Deporte ($r=,089^{**}$).

La correlación es media con respecto a la valoración de la asignatura y del profesor de EF ($r=,262^{**}$) y la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,204^{**}$). Y una concordancia débil negativa, con respecto a la utilidad de la EF, lo que hace que al tiempo que disminuye la dimensión cognitiva, aumenta la utilidad de la EF o viceversa ($r=-,084^{**}$).

Sobre la adopción de perspectiva, se dieron todas la correlaciones de forma positiva, aumentando o disminuyendo el valor en ambas dimensiones. Se dio una correlación débil con la dificultad de la EF ($r=,082^{**}$), con la utilidad de la EF ($r=,076^{**}$), también con la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,104^{**}$), con la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,148^{**}$), la preferencia por la EF y el Deporte ($r=,090^{**}$) y la EF como Deporte ($r=,053^{**}$).

Se obtuvo una correlación media con respecto a la valoración de la asignatura y el profesor de EF ($r=,222^{**}$), siendo fuerte con la dimensión cognitiva ($r=,827^{**}$).

Con respecto a la comprensión emocional, todas las correlaciones se dieron de forma positiva. De forma débil, correlaciona con la dificultad de la EF ($r=,077^{**}$), la utilidad de la EF ($r=,067^{**}$), con la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,102^{**}$), concordancia con la organización de la asignatura ($r=,195^{**}$) y la preferencia por la EF y el Deporte ($r=,063^{**}$). La correlación media se dio con la valoración de la asignatura y el profesor de EF ($r=,222^{**}$) y comprensión emocional ($r=,438^{**}$). Y de forma fuerte con la dimensión cognitiva ($r=,867^{**}$).

La dimensión emocional estableció una correlación media con la valoración de la asignatura y el profesor de EF ($r=,156^{**}$), también con la dificultad de la EF ($r=,124^{**}$), con la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,107^{**}$), la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,110^{**}$), la preferencia por la EF y el Deporte ($r=,151^{**}$) y con la EF como Deporte ($r=,111^{**}$). Siendo la concordancia media con la dimensión cognitiva ($r=,474^{**}$), con la adopción de perspectiva ($r=,419^{**}$) y con la comprensión emocional ($r=,387^{**}$).

Con respecto al estrés empático, las correlaciones débiles se dieron con la dificultad de la EF ($r=,106^{**}$), con la utilidad de la EF ($r=,170^{**}$), preferencia por la EF y el Deporte ($r=,142^{**}$), también con la EF como Deporte ($r=,125^{**}$), la adopción de perspectiva ($r=,198^{**}$) y con la comprensión emocional ($r=,178^{**}$).

De forma media se dieron las correlaciones con la dimensión cognitiva ($r=,220^{**}$) y de forma fuerte con la dimensión emocional ($r=,758^{**}$).

La alegría empática correlacionó de forma débil y positiva con la dificultad de la EF ($r=,082^{**}$), con la empatía con el profesor y la asignatura ($r=,113^{**}$), con la preferencia por la EF y el Deporte ($r=,086^{**}$) y con el estrés empático ($r=,144^{**}$).

También presentó correlaciones medias con la valoración de la asignatura de EF ($r=,257^{**}$), con la concordancia con la organización de la asignatura ($r=,210^{**}$), con la dimensión cognitiva ($r=,498^{**}$), la adopción de perspectiva ($r=,437^{**}$) y con la comprensión emocional ($r=,409^{**}$). De forma fuerte se dio con la dimensión emocional ($r=,754^{**}$).

Por último y de forma débil y negativa, cuando aumenta o disminuye la alegría , se da el resultado inverso en la utilidad que se le da a la EF ($r=-,107^{**}$) (Tabla V.46).

Tabla.V.46. Actitud hacia la EF según la Inteligencia Emocional.

	Valoración de la asignatura y del profesor de EF	Dificultad de la EF	Utilidad de la EF	Empatía con el profesor y la asignatura	Concordancia con la organización de la asignatura	Preferencia por la EF y el Deporte	La EF como Deporte	Dimensión Cognitiva	Adopción de Perspectiva	Comprensión Emocional	Dimensión Emocional	Estrés Empático	Alegría Empática
Valoración de la asignatura y del profesor de EF	1												
Dificultad de la EF	,214**	1											
Utilidad de la EF	-,119**	,253**	1										
Empatía con el profesor y la asignatura	,384**	,321**	,109**	1									
Concordancia con la organización de la asignatura	,333**	,128**	-,104**	,229**	1								
Preferencia por la EF y el Deporte	,248**	,217**	,265**	,374**	,069**	1							
La EF como Deporte	,107**	,280**	,263**	,233**	,081**	,242**	1						
Dimensión Cognitiva	,262**	,093**	-,084**	,121**	,204**	,089**	,048*	1					
Adopción de Perspectiva	,222**	,082**	-,076**	,104**	,148**	,090**	,053**	,827**	1				
Comprensión Emocional	,222**	,077**	-,067**	,102**	,195**	,063**	,031	,867**	,438**	1			
Dimensión Emocional	,156**	,124**	,042*	,107**	,110**	,151**	,111**	,474**	,419**	,387**	1		
Estrés Empático	-,020	,106**	,170**	,049*	-,043*	,142**	,125**	,220**	,198**	,178**	,758**	1	
Alegría Empática	,257**	,082**	-,107**	,113**	,210**	,086**	,042*	,498**	,437**	,409**	,754**	,144**	1

Lo valores de la inteligencia emocional y si practica o no actividad física, no mostraron diferencias estadísticamente significativas en sus dimensiones ($p \geq 0,05$)(Tabla V.47).

Tabla.V.47. Inteligencia emocional según si practica o no actividad física.

Inteligencia Emocional	Practica	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Cognitiva	Sí practica	3,40	,431	,090	p= ,764
	No practica	3,31	,439		
Adopción de Perspectiva	Sí practica	3,35	,507	,085	p=,771
	No practica	3,28	,522		
Comprensión Emocional	Sí practica	3,44	,513	,061	p= ,804
	No practica	3,34	,510		
Dimensión Emocional	Sí practica	3,23	,419	,002	p= ,963
	No practica	3,18	,425		
Estrés Empático	Sí practica	2,91	,563	,013	p= ,909
	No practica	2,91	,547		
Alegría Empática	Sí practica	3,56	,545	1,801	p= ,180
	No practica	3,44	,576		

Las dimensiones de la inteligencia emocional y si está o no federado mostraron diferencias estadísticamente significativas en el estrés empático dando una media superior en los alumnos federados ($M=2,92$) e inferior en los alumnos que no están federados en ningún tipo de deporte ($M=2,90$) (Tabla V.48; Figura V.33).

Tabla.V.48. Inteligencia Emocional según si está o no federado.

Inteligencia Emocional	Federado	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Cognitiva	Federado	3,42	,432	,058	p=,810
	No Federado	3,35	,434		
Adopción de Perspectiva	Federado	3,36	,510	,123	p=,725
	No Federado	3,32	,512		
Comprensión Emocional	Federado	3,47	,518	,267	p= ,605
	No Federado	3,38	,509		
Dimensión Emocional	Federado	3,25	,427	,427	p= ,514
	No Federado	3,20	,417		
Estrés Empático	Federado	2,92	,568	6,958	p= ,008
	No Federado	2,90	,543		
Alegría Empática	Federado	3,59	,538	,833	p= ,361
	No Federado	3,50	,563		

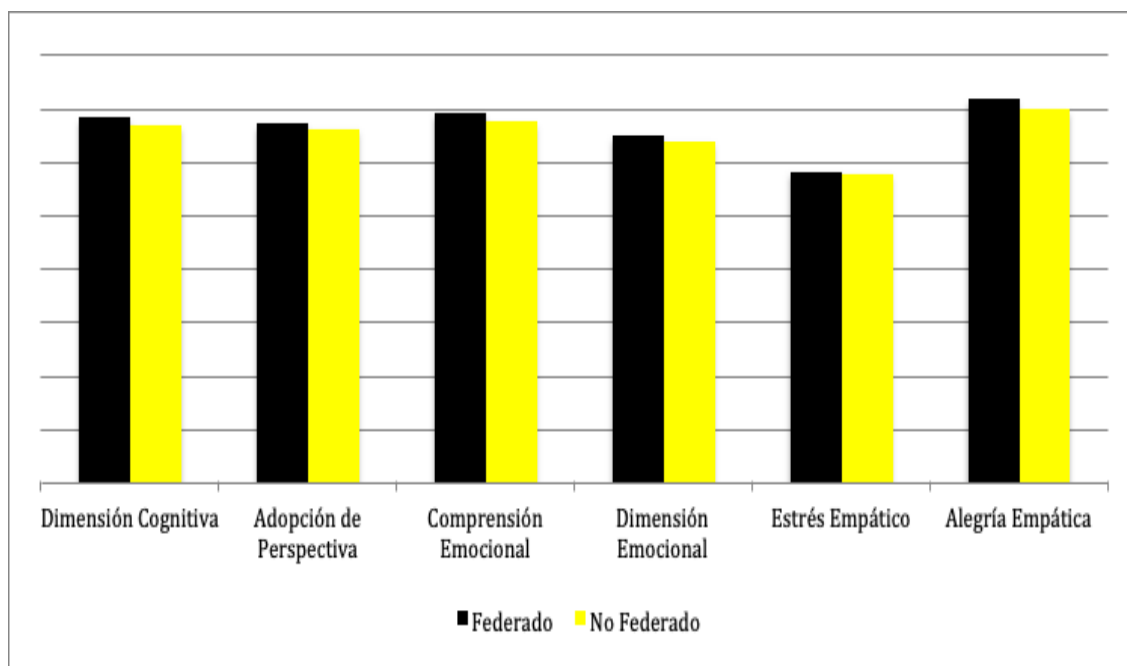


Figura V.33. Inteligencia Emocional según si está o no federado.

Las correlaciones existentes entre la dimensiones de la inteligencia emocional fueron analizadas con anterioridad. No existen correlaciones entre las horas de videojuego y TV al día y la Inteligencia Emocional (Tabla V.49).

Tabla.V.49. Horas de videojuegos y TV al día según la Inteligencia Emocional.

	Dimensión Cognitiva	Adopción de Perspectiva	Comprensión Emocional	Dimensión Emocional	Estrés Empático	Alegría Empática	Horas
Dimensión Cognitiva	1						
Adopción de Perspectiva	,827**	1					
Comprensión Emocional	,867**	,438**	1				
Dimensión Emocional	,474**	,419**	,387**	1			
Estrés Empático	,220**	,198**	,178**	,758**	1		
Alegría Empática	,498**	,437**	,409**	,754**	,144**	1	
Horas	-,021	-,033	-,005	-,013	,005	-,025	1

Respecto a las dimensiones de la Inteligencia Emocional y el lugar donde juega en horario no lectivo mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensión cognitiva ($p=,000$), adopción de perspectiva ($p=,001$), comprensión emocional ($p=,000$), estrés empático ($p=,001$) y alegría empática($p=,000$).

Respecto a la dimensión cognitiva, cabe destacar que los alumnos que juegan en otros lugares que no sean calle y plaza obtienen una media superior ($M= 3,42$) mientras que la inferior se da cuando juegan en la plaza ($M=3,22$). En la adopción de perspectiva jugar en otros lugares diferentes a calle y plaza obtiene mejores resultados ($M=3,36$) que los que juegan en la calle, que obtiene peores resultados ($M=3,29$).

La dimensión comprensión emocional, la puntuación media mayor la obtiene en otro lugar que no sean ni calle ni plaza ($M=3,472$) y la menor en la plaza ($M=3,23$). En la dimensión estrés empático, los alumnos que juegan en la plaza obtiene una media más alta ($M=3,06$) que los alumnos que juegan en lugares diferentes a calles y plazas, que obtiene las medias más bajas ($M=2,86$).

Y por último, la alegría empática, donde los alumnos que no juegan ni en calle ni en plazas, tiene la media superior ($M=3,60$), siendo la inferior los alumnos que juegan en la plaza ($M=3,36$)(Tabla V.50; Figura V.34).

Tabla.V.50. Inteligencia Emocional según el lugar donde juega en horario no lectivo.

Inteligencia Emocional	Lugar	Media	Desviación Típica	F	Sig
Dimensión Cognitiva	No Juega	3,37	,441	16,533	,000
	En la calle	3,30	,448		
	En la plaza	3,22	,414		
	Otros	3,42	,425		
Adopción de Perspectiva	No Juega	3,34	,526	5,663	,001
	En la calle	3,29	,522		
	En la plaza	3,22	,482		
	Otros	3,36	,504		
Comprensión Emocional	No Juega	3,40	,505	19,438	,000
	En la calle	3,31	,522		
	En la plaza	3,23	,499		
	Otros	3,47	,507		
Dimensión Emocional	No Juega	3,20	,445	1,325	,264
	En la calle	3,19	,425		
	En la plaza	3,21	,368		
	Otros	3,23	,418		
Estrés Empático	No Juega	2,92	,564	9,484	,000
	En la calle	2,97	,545		
	En la plaza	3,06	,493		
	Otros	2,86	,564		
Alegría Empática	No Juega	3,47	,598	20,972	,000
	En la calle	3,42	,553		
	En la plaza	3,36	,500		
	Otros	3,60	,533		

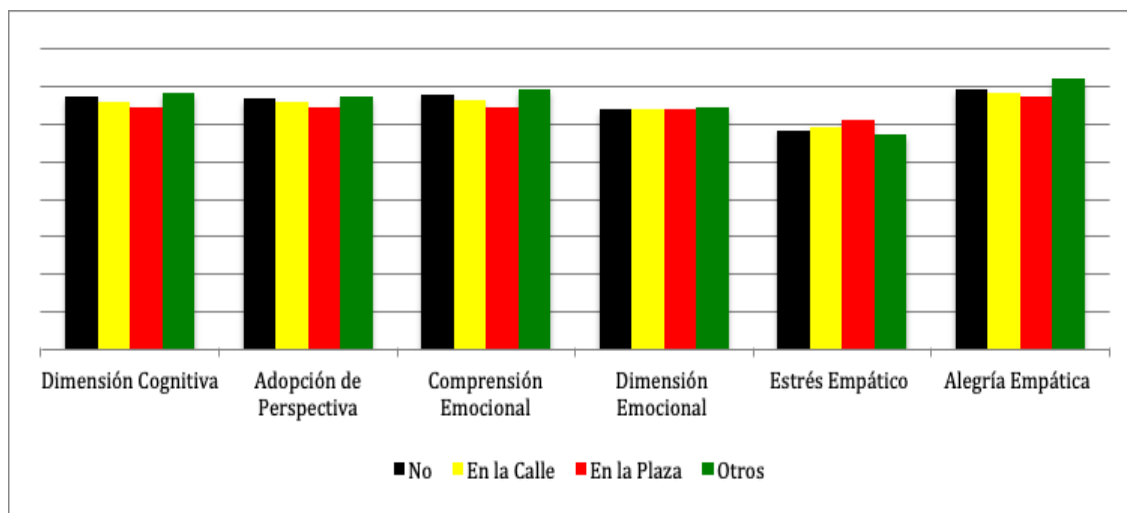


Figura V.34. Inteligencia Emocional según el lugar donde juega en horario no lectivo.

V.2.6. VARIABLES CONDUCTA AGRESIVA EN FUNCION DE LAS VARIABLES INTELIGENCIA EMOCIONAL

Con respecto a las correlaciones entre Inteligencia Emocional y Victimización que anteriormente no se han analizado, correlacionaron de forma negativa, lo que significa

que cuando aumenta una dimensión disminuye la otra. Lo hicieron débilmente la dimensión de victimización física con respecto a la dimensión cognitiva ($r=-,114^{**}$), a la adopción de perspectiva ($r=-,068^{**}$), a la comprensión emocional ($r=-,122^{**}$) y a la alegría empática ($r=-,099^{**}$). Se da una correlación positiva y débil entre las tres dimensiones de victimización, la relacional ($r=,055^{**}$), la verbal ($r=,075^{**}$) y la física ($r=,131^{**}$) con respecto al estrés empático (Tabla V.51).

Tabla.V.51. Inteligencia Emocional según la Victimización.

	Victimización Relacional	Victimización Física	Victimización Verbal	Dimensión Cognitiva	Adopción de Perspectiva	Comprensión Emocional	Dimensión Emocional	Estrés Empático	Alegría Empática
Victimización Relacional	1								
Victimización Física	,640**	1							
Victimización Verbal	,808**	,696**	1						
Dimensión Cognitiva	,018	-,114**	-,011	1					
Adopción de Perspectiva	,042*	-,068**	,019	,827**	1				
Comprensión Emocional	-,009	-,122**	-,034	,867**	,438**	1			
Dimensión Emocional	,015	,022	,028	,474**	,419**	,387**	1		
Estrés Empático	,055**	,131**	,075**	,220**	,198**	,178**	,758**	1	
Alegría Empática	-,033	-,099**	-,033	,498**	,437**	,409**	,754**	,144*	1

V.3. ECUACIONES ESTRUCTURALES

El modelo de ecuaciones estructurales propuesto según el sexo de los escolares analizados revela un buen ajuste en todos los índices de evaluación. El Chi-cuadrado muestra un valor significativo de p ($\chi^2 = 559.577$; $DF = 38$; $p < 0,001$). No obstante, este índice no puede interpretarse de manera estandarizada, además del problema que plantea su sensibilidad al tamaño muestral (Marsh, 2007, p.785). De este modo, se emplean otros índices de ajuste estandarizados que son menos sensibles al tamaño de la muestra. El índice de ajuste comparativo (CFI) obtiene un valor de 0,957, siendo excelente. El índice de ajuste normalizado (NFI) concretó un valor de 0,954 y el índice de incremento de ajuste (IFI) de 0,957, ambos excelentes. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) obtiene un valor aceptable de 0,054.

En la Tabla V.52 y la Figura V.35 se muestran los valores estimados de los parámetros del modelo estructural para los adolescentes que practican actividad física de forma habitual. Estos deben presentar una magnitud adecuada y que los efectos sean

significativamente distintos de cero. Asimismo, no debe obtenerse estimaciones impropias como varianzas negativas.

Tabla.V.52. Modelo estructural en practicantes de actividad física habitual.

Relaciones entre variables			P.R.			P.E.R.	
			Estimaciones	S.E.	C.R.	P	Estimaciones
VEF	←	EC	,649	,474	1,371	,170	,404
VEF	←	EA	-,184	1,194	-,154	,877	-,045
PEFD	←	EC	,902	1,083	,833	,405	,489
PEFD	←	EA	-1,932	2,723	-,709	,478	-,410
PEFD	←	VEF	,271	,026	10,318	***	,236
V	←	PEFD	,105	,036	2,912	**	,106
V	←	VEF	-,111	,029	-3,847	***	-,097
V	←	EC	-,982	1,308	-,751	,453	-,535
V	←	EA	2,498	3,297	,758	,449	,533
CE	←	EC	1,000	-	-	***	,634
AP	←	EC	1,043	,042	25,102	***	,673
EE	←	EA	1,000	-	-	***	,227
AE	←	EA	2,642	,241	10,984	***	,617
VV	←	V	1,000	-	-	***	,939
VF	←	V	,697	,013	53,353	***	,747
VR	←	V	,888	,014	64,176	***	,861
EC	↔	EA	,043	,004	10,633	***	0,821

Nota1: EC, Empatía Cognitiva; EA, Empatía Afectiva; AP, Adopción de Perspectiva; CE, Comprensión Emocional; EE, Estrés Empático; AE, Alegría Empática; VEF, Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física; PEFD, Preferencia por la Educación Física y el Deporte; V, Victimización; VR, Victimización Relacional; VF, Victimización Física; VV, Victimización Verbal.

Nota2: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

Nota3: $p < 0,05$; * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$ ***.

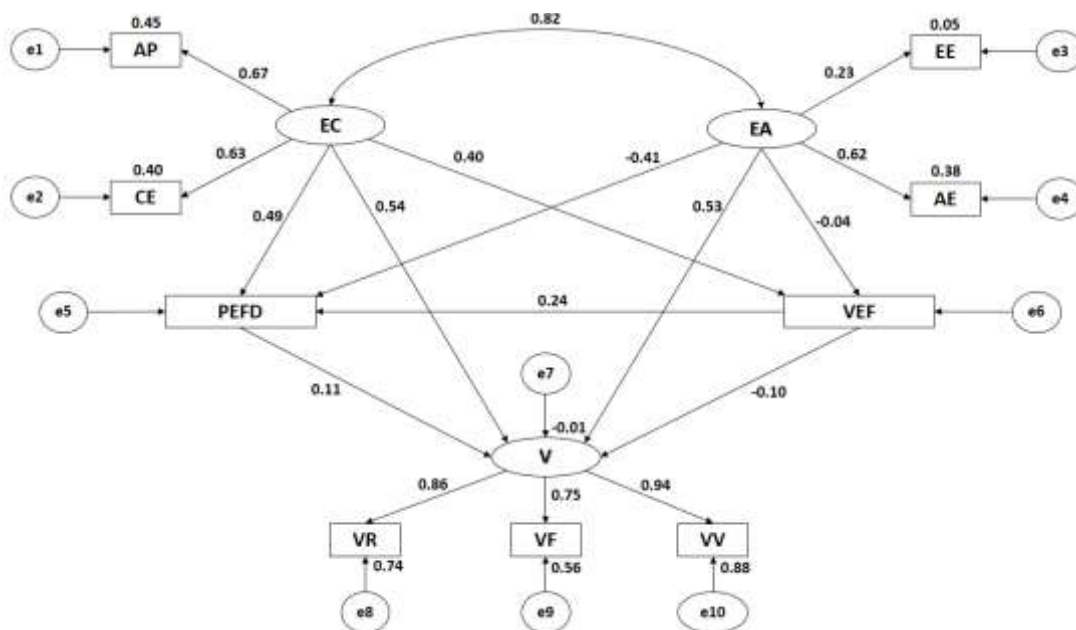


Figura V.35. Modelo de ecuaciones estructurales en practicantes de actividad física habitual.

Se observan relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$ entre todas las categorías de la empatía y sus dimensiones, las cuales son positivas y directas. La relación entre Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva es significativa a nivel $p < 0,001$, la cual es positiva y directa, mostrando una alta fortaleza de correlación ($r = 0,821$).

Al analizar la influencia de los indicadores de la empatía, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$, siendo todas las relaciones positivas y directas. En el caso de la Empatía Cognitiva, los indicadores influyen de forma similar, siendo la Adopción de perspectiva el indicador que muestra el mayor coeficiente de correlación ($r = 0,673$), seguido de la Comprensión Emocional ($r = 0,634$). Para la Empatía Afectiva, los indicadores no influyen de forma similar, encontrando que la Alegría Empática es el indicador que muestra el mayor coeficiente de correlación ($r = 0,617$), mientras que el Estrés Empático ejerce una influencia con una baja fortaleza de correlación ($r = 0,227$).

En cuanto a la Victimización, se observan relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$ con todas sus dimensiones, las cuales son positivas y directas. Al analizar la influencia de los indicadores, se encuentra una mayor influencia de la Victimización Verbal ($r = 0,939$), seguido de la Victimización Relacional ($r = 0,861$), y por último, el indicador que ejerce una menor influencia es la Victimización física ($r = 0,747$).

Al analizar la relación entre la empatía y la victimización, no se ha encontrado asociación con la Empatía Cognitiva ($p = 0,453$), ni con la Empatía Afectiva ($p = 0,449$). Tampoco se ha encontrado asociación al relacionar la Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física con la Empatía Cognitiva ($p = 0,170$), ni con la Empatía Afectiva ($p = 0,877$). Ocurre lo mismo al analizar la asociación entre la Preferencia por la Educación Física y el Deporte y la Empatía Cognitiva ($p = 0,405$) y Empatía Afectiva ($p = 0,478$).

Cuando se analiza la asociación entre la Preferencia por la Educación Física y el Deporte y la Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física se encuentra asociación estadística a nivel $p < 0,001$, mostrando una relación positiva y directa ($r = 0,236$).

En el caso de la asociación entre la Preferencia por la Educación Física y el Deporte y la Victimización, se comprueba la existencia de asociación estadística a nivel $p < 0,01$ observándose una relación positiva y directa ($r = 0,106$).

Finalmente, se encuentra una relación a nivel $p < 0,001$ entre la Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física y la Victimización, siendo esta negativa e indirecta ($r = -0,097$).

En la Tabla V.53.y en la Figura 36 muestran los valores estimados de los parámetros del modelo estructural para los adolescentes sedentarios. Estos deben presentar una magnitud adecuada y que los efectos sean significativamente distintos de cero. Asimismo, no debe obtenerse estimaciones impropias como varianzas negativas.

Tabla.V.53. Modelo estructural en sedentarios.

Relaciones entre variables			P.R.			P.E.R.	
			Estimaciones	S.E.	C.R.	P	Estimaciones
VEF	←	EC	,667	,196	3,400	***	,403
VEF	←	EA	-,321	,436	-,737	,461	-,076
PEFD	←	EC	,613	,369	1,662	*	,292
PEFD	←	EA	-1,528	,818	-1,867	*	-,287
PEFD	←	VEF	,313	,046	6,823	***	,247
V	←	PEFD	,099	,030	3,342	***	,113
V	←	VEF	-,073	,037	-1,964	*	-,065
V	←	EC	,032	,198	,164	,870	,018
V	←	EA	-,303	,437	-,694	,488	-,065
CE	←	EC	1,000	-	-	***	,626
AP	←	EC	1,137	,076	14,862	***	,690
EE	←	EA	1,000	-	-	***	,229
AE	←	EA	2,272	,297	7,638	***	,505
VV	←	V	1,000	-	-	***	,928
VF	←	V	,761	,025	29,945	***	,728
VR	←	V	,910	,025	37,035	***	,870
EC	↔	EA	,048	,006	7,434	***	0,882

Nota1: EC, Empatía Cognitiva; EA, Empatía Afectiva; AP, Adopción de Perspectiva; CE, Comprensión Emocional; EE, Estrés Empático; AE, Alegría Empática; VEF, Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física; PEFD, Preferencia por la Educación Física y el Deporte; V, Victimización; VR, Victimización Relacional; VF, Victimización Física; VV, Victimización Verbal.

Nota2: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

Nota3: $p < 0,05$; * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$ ***.

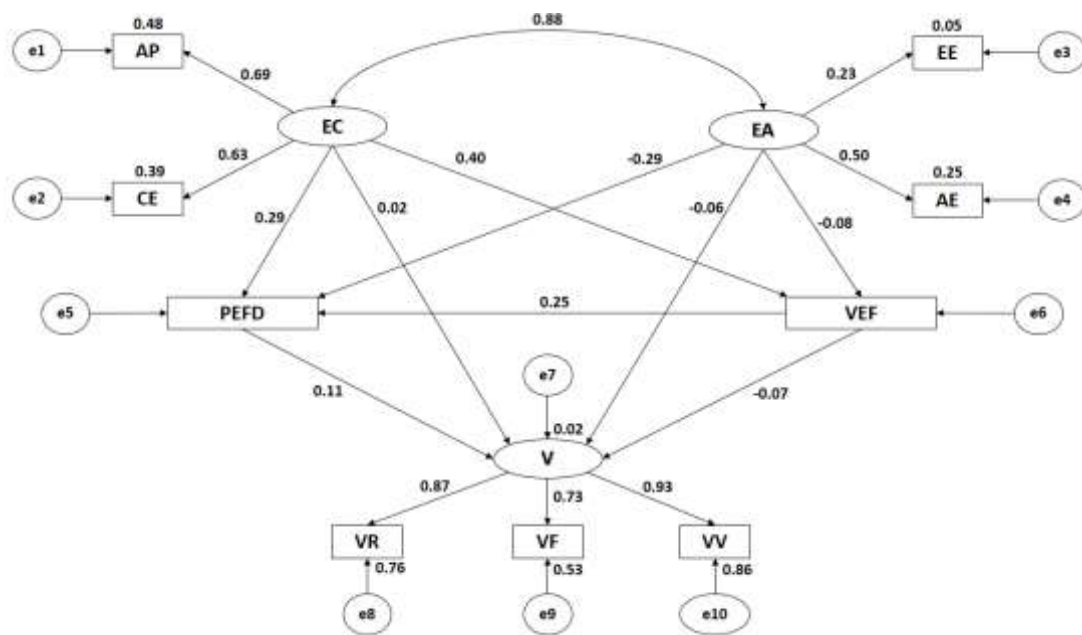


Figura V.36. Modelo de ecuaciones estructurales en sedentarios.

Se observan relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$ entre todas las categorías de la empatía y sus dimensiones, las cuales son positivas y directas. La relación entre Empatía Cognitiva y Empatía Afectiva es significativa a nivel $p < 0,001$, la cual es positiva y directa, mostrando una alta fortaleza de correlación ($r = 0,882$).

Al analizar la influencia de los indicadores de la empatía, se encontraron diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$, siendo todas las relaciones positivas y directas. En el caso de la Empatía Cognitiva, los indicadores influyen de forma similar, siendo la Adopción de perspectiva el indicador que muestra el mayor coeficiente de correlación ($r = 0,690$), seguido de la Comprensión Emocional ($r = 0,626$). Para la Empatía Afectiva, los indicadores no influyen de forma similar, encontrando que la Alegría Empática es el indicador que muestra el mayor coeficiente de correlación ($r = 0,505$), mientras que el Estrés Empático ejerce una influencia con una baja fortaleza de correlación ($r = 0,229$).

En cuanto a la Victimización, se observan relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$ con todas sus dimensiones, las cuales son positivas y directas. Al analizar la influencia de los indicadores, se encuentra una mayor influencia de la Victimización Verbal ($r = 0,928$), seguido de la Victimización Relacional ($r = 0,870$), y por último, el indicador que ejerce una menor influencia es la Victimización física ($r = 0,728$).

Al analizar la relación entre la empatía y la victimización, no se ha encontrado asociación con la Empatía Cognitiva ($p = 0,870$), ni con la Empatía Afectiva ($p = 0,488$). Tampoco se ha encontrado asociación al relacionar la Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física con la Empatía Afectiva ($p = 0,461$). Sin embargo, al analizar la asociación de la Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física con la Empatía Cognitiva se observan relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,001$, mostrando una asociación positiva y directa ($r = 0,403$). Cuando se analiza la asociación entre la Preferencia por la Educación Física y el Deporte y la empatía, se observan relaciones estadísticamente significativas a nivel $p < 0,05$, mostrando una asociación positiva y directa en el caso de la Empatía Cognitiva ($r = 0,292$), mientras que en el caso de la Empatía Afectiva, esta relación es negativa e indirecta ($r = -0,287$).

Al analizar la asociación entre la Preferencia por la Educación Física y el Deporte y la Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física se encuentra asociación estadística a nivel $p < 0,001$, mostrando una relación positiva y directa ($r = 0,247$).

En el caso de la asociación entre la Preferencia por la Educación Física y el Deporte y la Victimización, se comprueba la existencia de asociación estadística a nivel $p < 0,001$, observándose una relación positiva y directa ($r = 0,113$).

Finalmente, se encuentra una relación a nivel $p < 0,05$ entre la Valoración de la Asignatura y del Profesor de Educación Física y la Victimización, siendo esta negativa e indirecta ($r = -0,065$).

DISCUSIÓN

VI. DISCUSIÓN

En este apartado de la tesis doctoral se analizan, discuten e interpretan los resultados expuestos, descritos y observados en el apartado anterior. Este estudio, de 2516 alumnos de las ocho provincias de Andalucía, es similar a otros estudios realizados en tesis doctorales como las de Castro (2016) y Pérez (2015), y en artículos de investigación como los de Kornienko, Dishion y Ha (2018); López, Jiménez y Moreno (2018); Moroñ, Doktor y Glinka (2018) y Zurita-Ortega et al. (2015). En todos ellos existe el interés a nivel educativo de relacionar la influencia de la práctica de actividad física actual tanto con las conductas de victimización, como con la inteligencia emocional centrada en la empatía.

El estudio se realiza con alumnos de 3º ciclo de primaria y 1º ciclo de la ESO, siendo el primer ciclo de la ESO donde el tanto por ciento de mujeres es ligeramente superior al de hombres. Los centros de población urbana son los que presentan más volumen de alumnado en las aulas a diferencia de las poblaciones semiurbanas y rurales. Esto es debido a la masificación de las aulas urbanas a causa de la industrialización, al estar dotados de mayores servicios y de concentrar una mayor actividad económica. De ahí que las aulas en los centros urbanos se encuentren con un número más elevado de alumnos en comparación con los centros situados en poblaciones rurales, como recoge en su estudio Alcaraz (2015). Esto hace que las políticas educativas se centren cada vez más en los entornos urbanos que en los rurales, lo que fomenta que se potencie la escuela urbana en deterioro de la escuela rural (Recio, 2016).

Se encontró que en la etapa de la adolescencia un porcentaje elevado de alumnos practican actividad física de forma asidua, datos similares reportados por Corder, Winpenny, Love, Brown, White y van Sluijs (2019); Granados y Cuéllar (2018); Oviedo et al. (2013) y Young et al. (2018). Este porcentaje disminuye drásticamente cuando hablamos de alumnos federados como recogen Chacón, Arufe, Cachón, Zagalaz y Castro (2016) y Martínez-Martínez y González-Hernández (2018). En contra, Zurita-Ortega et al. (2018), exponen que los alumnos federados realizan de forma más asidua actividad física. La realización de deporte federado, exige una disciplina mayor y un

horario establecido, sobre todo en deportes colectivos, que actualmente es difícil de compaginar con los estudios y la vida familiar de los alumnos. La práctica de actividad física fuera de horario escolar se realiza mayoritariamente en lugares diferentes a calles y plazas, debido a que en las grandes ciudades, e incluso en las poblaciones semiurbanas, no es aconsejable realizar actividad en la calle, ni en la plaza debido a su peligrosidad. Son los parques o las zonas deportivas habilitadas donde más se concentran los adolescentes para practicar actividad física (Gutiérrez, 2017).

Las variables de la Actitud hacia la Educación Física (EF), muestran que los alumnos dan una gran importancia a la relación entre la teoría y la práctica de la asignatura como recogen estudios como el de Araujo y Dosil (2015). Sin embargo, en esta edades, no se valora la utilidad que tiene la EF, lo que hace que abandonen su práctica conforme van siendo mayores, tal y como recogen autores como Calderón, Morrodan, Villarino y Martínez (2019) y Folgar, Juan y Boubeta (2013). La concordancia con la Educación Física es lo que menos valoran los alumnos, siendo la asignatura y el profesor de Educación Física el más valorado, lo que es contrario a los datos obtenidos por Moreno, Rodríguez y Gutiérrez (2003). El motivo puede ser que en la actualidad los alumnos buscan referentes, valorando más lo que se hace que lo que se dice.

Con respecto a las horas de videojuego y televisión que promedian en un día, da un resultado elevado, al igual que recogen estudios como los de Chacón et al. (2017) y Sekiguchi et al. (2018). Esto influye negativamente en la práctica de actividad física en estas edades, cambiándolo por actividades sedentarias que hace que aumente la obesidad infantil.

El estudio recoge que los alumnos que practican actividad física fuera del horario extraescolar, prefieren la asignatura de EF y la realización de Deporte, como queda recogido en los estudios de Delgado y Montes (2015) y Chacón et al. (2017). Por lo tanto, aquellos alumnos que se sienten motivados a la hora de realizar EF en el centro, muestran mayor interés en seguir realizando actividades físicas fuera del horario escolar.

Se ha observado, en la dificultad que se da en la asignatura de EF, que cuando esta aumenta, también se valora más la asignatura y al profesor, al igual que recoge en su

estudio Rink (2013). Sin embargo Moreno y Hellín (2007) y Moreno et al. (2003) obtuvieron datos contrarios que indicaban que al aumentar la dificultad, disminuye la valoración de la asignatura y del profesor.

También se aprecia que cuanto más útil sea la asignatura menos valoraremos a la misma y al profesor (Sevil, Aibar, Abós y García-González, 2017). Al igual que suceden en otras asignaturas, cuando se exige a los alumnos, perciben de forma más negativa en ese momento la asignatura y al profesor.

Los datos señalados de la empatía con el profesor y la asignatura, muestran que cuando existe un aumento de la misma, los alumnos valoran más la asignatura y al profesor, también valoran más la dificultad de la asignatura y muestran mayor conciencia de la utilidad de esta. Esto lo corroboran investigaciones como las de Gil-Madrona y Martínez-López (2015) y Usán, Salavera, Merino y Jarie (2018).

La concordancia que existe entre la teoría planteada y la práctica que se lleva a cabo en EF, hace que aumente la valoración de la asignatura y del profesor, a la vez que se empatiza más por parte del alumnado con las clases de EF y con su profesor, como recogen en su estudio Echazarreta, San Emeterio, Arazuri y León (2007) y Murcia y Gómez (2006). También se establece, a nivel de concordancia, un aumento en la valoración de la dificultad, puesto que los alumnos se establecen unas metas superiores haciendo que aumente la realización de actividades en el área, como también recogen en su investigación Ortiz, Granero, Baños, Baena y De Deus (2017). Sin embargo, al igual, cuanto más relación exista a nivel de concordancia en la asignatura, los alumnos la ven menos útil (Andreu, 2019).

Los alumnos que prefieren hacer actividad física y deporte, valoran positivamente la asignatura y a su maestro, empatizando más con ellos, también lo hacen valorando la asignatura y su dificultad, y encontrando mayor concordancia en la misma. Martínez et al. (2012) discute estos resultados, concluyendo en su investigación que a la edad de la adolescencia, el abandono de la práctica de actividad física es muy elevado. Sin embargo, tal y como recoge Chacon et al. (2017), los alumnos que prefieren y realizan actividad física, dan mayor rendimiento a nivel académico, lo que hace que entiendan la asignatura como algo positivo en todos sus aspectos.

El área de Educación Física es entendida en ocasiones como deporte exclusivamente. Los currículum en la LOMCE, al tener las Comunidades Autonomas traspasadas las competencias en educación, hacen que varíen tanto en horas lectivas de la asignatura como a nivel de bloques de contenidos (Alonso, Río, Giménez y Saborit, 2015), lo que hace que no exista una uniformidad a la hora de plantear el área a nivel nacional. Otro aspecto es la urbanización masiva en los grandes núcleos urbanos, que hace que se entienda la practica de actividad física, solo como deporte en zonas delimitadas y restringidas para ello (Manferdelli, La Torre y Codella, 2019). Los alumnos cuando ven la EF como deporte, valoran y empatizan más con la asignatura y el profesor, la ven más útil y prefieren realizarla, valorando su dificultad y su concordancia, como recogen en sus investigaciones Evangelio, Gonzalez-Villora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo (2016) y Tainio (2019). Sin embargo, hay que diferenciar las dos corriente del deporte a nivel escolar: la de rendimiento y la pedagógica, siendo esta última la que se debe trabajar en los centros educativos, dejando el rendimiento para edades más abanzadas y en deportes federados (Silva, 2018; Villora, Lopez, Jordan y Moreno, 2008).

Los alumnos que valoran la dificultad a la hora de hacer actividad física, que dan valor a la utilidad de realizar EF en horario escolar, que muestran mayor empatía tanto con la asignatura como con el maestro y que entienden la EF como un deporte, realizan más actividad física en horario extraescolar en las plazas y menos en lugares que no son ni calles ni plazas. Los alumnos que practican actividades físicas en lugares no reglados como plazas, valoran más su realización y dificultad. Al igual que recoge Ayala (2010), los alumnos que juegan en plazas públicas, valoran mayormente las actividades física, tanto a nivel cognitivo como físico. Sin embargo, los alumnos que más valoran la asignatura y ven más concordancia en la misma, son los que juegan en diferentes lugares a calles y plazas, esto puede ser debido a que los alumnos que practican actividades en centros deportivos, y que son mayoritarios en la ciudades, no ven la asignatura de EF como algo relevante y de valor, ya que la comparan con las actividades o deportes que ellos practican en su horario extraescolar, valorando más estas. Nuviola, Juan y Montes (2003) nos hablan de la influencia de los padres a la hora de realizar las actividades físicas fuera del horario escolar, supeditado al horario laboral de las familias y a las actividades que hagan sus padres. También de la influencia actual del deporte competitivo en este tipo de actividades, siendo más fácil para los padres

apuntar a sus hijos en actividades extraescolares federadas donde ellos no se tengan que implicar activamente.

Mayoritariamente, los alumnos en este estudio no practican actividad física ni están federados. Esto es contrario a los estudios realizados por Folgar et al., (2014) y Zurita et al. (2018), donde los alumnos de esta edades si están federados y practican actividad física en su mayoría. La realización de actividad física fuera del horario escolar en estas edades y en la actualidad, viene ligado a la realización de deportes federados como recoge Aguado, Garzarán y Fernández (2015). Los resultados que se han dado en la investigación muestran que, el lugar donde se lleva a cabo la práctica de actividad física fuera del horario escolar con mayor proporción, es en lugares diferentes a calles y plazas, puesto que este tipo de deportes se realiza en sitios adaptados y preparados para ello, como centros deportivos. Al igual que recogen Chacón et al. (2016), son más los hombres que practican deportes colectivos y federados y menos las mujeres que lo practican individualmente y como hobby, datos que son similares a los recogidos en esta investigación.

Tal y como recoge este estudio y el de Ibarra (2014), los alumnos federados juegan en su mayoría en otros lugares diferentes de las calles y plazas, como pueden ser los lugares destinados específicamente a las actividades deportivas que se juegan con mayor asiduidad, como son el fútbol o baloncesto. Dichos deportes se practican en polideportivos que se encuentran tanto en localidades urbanas como rurales.

Cabe destacar que los alumnos que en sus horas extraescolares no practican actividad física, son los que menos horas dedican al día a los videojuegos y TV. Esto es contrario al estudio que presenta Stratton (2018), donde estos alumnos son los que más actividad física llevan a cabo. El estudio realizado por Castro et al. (2015), analiza que la mitad de la población recogida no juega a videojuegos y los que sí, lo hacen como media un máximo de tres días a la semana, con lo que los resultados que obtenemos en esta investigación van acorde, puesto que en la etapa de adolescencia es donde mayor abandono hay de la práctica deportiva que se relaciona con el no uso de videojuegos por parte de los alumnos.

A nivel de conductas agresivas, el estudio se ha centrado en la victimización, siendo los valores que obtienen más puntuación los de victimización verbal, y los que menos los de victimización física. Se debe al aumento del acoso y victimización por medio virtual, siendo más fácil recibir insulto o amenazas por medio cibernético que por medio físico y presencial. Esto los avalan numerosos artículos que recogen el aumento del ciberacoso en los adolescentes en la última década (Catherine y Michael, 2016; Ferrández, Castejón y Ortuño, 2017; García, 2014).

De la Inteligencia Emocional, se ha analizado la empatía, tanto en su dimensión cognitiva como emocional. Los alumnos valoran mayoritariamente el reconocimiento de los sentimientos y de las emociones, y en menor medida saben ponerse en la situación del otro, como afirma Escrivá, García y Navarro (2002). También son más propensos a compartir emociones positivas y en menor medida las emociones negativas (Fredrickson y Joiner 2018; Garaigordobil y García de Galdeano, 2006).

Se encuentra en la literatura una relación entre la práctica de actividad física de forma más amplia por parte del sexo masculino que por parte del sexo femenino, como recogen Black, Menzel y Bungum (2015); Chacón et al. (2016); Luque, Rivera, Sánchez y Sánchez (2014) y Montero y Juan (2017). Estos datos son semejantes a los que se producen en esta investigación dando mayor proporción a los hombres a la hora de realizar actividad deportiva que a las mujeres.

Los valores de sexo y si están o no federados, muestran que los hombres practican más deporte federado que las mujeres, potenciado por la mayor valoración social del deporte masculino frente al femenino (Isorna, Rial y Vaquero, 2012; O'Boyle y Shilbury, 2016; Soares, Antunes y Agujar, 2015).

Llama la atención, como los valores del sexo y número de horas de videojuego, también muestran una mayor media por parte del sexo masculino. Esto también lo presentan en su estudios Garcés et al. (2015); Suchert, Hanewinkel y Isensee (2015); Wu et al. (2017). Los hombres son los que más horas realizan, tanto actividad física como horas de videojuegos y TV al día, siendo estas actividades las que más valoren en su tiempo de ocio.

La práctica de actividad física fuera de horario escolar proporciona grandes beneficios a los que la realizan (Cladellas y Castelló, 2017; Saint-Maurice, Bai, Vazou y Welk, 2018). Existe una diferencia a nivel de sexos, siendo el sexo masculino el que más realiza este tipo de actividades. Los lugares usados para ello, son sobre todo lugares específicos preparados para la práctica de deportes colectivos, o lugares habilitados donde no exista riesgo a la hora de practicarlo. Estudios como los de Herranz, Pastor y Arribas (2014); Carter-Thuillier et al. (2017); Castro, et al. (2016), muestran al igual que este estudio, como los alumnos, en su mayoría, practican en su tiempo libre y en la edad de la adolescencia deportes federados. Esto da lugar a que la práctica de actividad física se dé en lugares diferentes a la calle y plaza, ya que estos deportes necesitan de lugares específicos. Y donde menos se juega en las plazas, ya que en la actualidad no se permite el uso de las mismas para juegos deportivos de los joven.

Los adolescentes van perdiendo el interés por la práctica de actividad física y deporte cuando avanzan en edad. Esto demuestra que los valores de la asignatura, la empatía por la misma y el profesor, la valoración de la EF y el deporte, y entender la EF como un deporte, se dé con más valor en las primeras edades de la adolescencia, disminuyendo en cursos superiores. También explica la concordancia que los alumnos ven de la asignatura en edades superiores, ya que entienden su significado mejor que los más jóvenes, y han adquirido la teoría de la misma, comprendiendo su funcionalidad. Todo esto queda recogido en estudios como los de Chávez y Sandoval (2016); López (2019); Sevil, Abós, Julián, García-González y Murillo (2015), que nos muestran que los alumnos abandonan la práctica de actividad física conforme se van haciendo mayores.

Como afirman Cabello, Rivera, Trigueros y Pérez (2011) y Shannon et al. (2018), la realización de una actividad físico deportiva en horario extraescolar es un referente socioeconómico en la actualidad. Esto hace que los resultados de la investigación muestren, que los alumnos tienen como referente la práctica deportiva, realizando la misma en lugares diferentes a la calle y plaza, puesto que se necesita de terrenos de juego adaptados a la normativa, para la práctica de este tipo de deporte específico y reglado. Además, este tipo de deportes en lugares diferentes a calles y plazas, aporta una mayor salud mental por la implicación de los sujetos en actividades grupales y sociales (Biddle, Ciaccioni, Thomas y Vergeer, 2018; Eime et al., 2013).

En el ámbito rural, los alumnos valoran todo lo relacionado con la realización de actividad física, con la dimensiones de utilidad de EF, la preferencia, por parte del alumnado, de la EF y el Deporte y entender la EF como Deporte. Estos datos son corroborados por Prieto y Huertas (2019) y Fenton et al. (2018), puesto que el alumnado valora positivamente la realización de la actividad física como algo beneficioso para su bienestar no solo físico, sino psíquico. Sin embargo, en el entorno rural se valora negativamente la actividad física como asignatura dentro del centro educativo y a su profesor, y la concordancia que existe entre la teoría y práctica, en contra de los datos obtenidos por Gil, Campos, Jordán y Díaz (2012), que mostraban que los alumnos de forma genérica sea de la población que sea, valoraban positivamente la asignatura y al profesor.

En las zonas rurales, los alumnos tienen más facilidad y seguridad a la hora de salir fuera de su casa, poder jugar, y tener mayores opciones de ocio en su tiempo extraescolar. Lo que hace que tengan menos horas de videojuego y de TV al día, como recogen en su estudio Zurita-Ortega et al. (2018). A los alumnos les gusta más realizar actividad física fuera de sus casas al ser menos peligroso para ellos (González-Valero et al., 2018), en contra de las zonas semiurbanas y urbanas que tienen más dificultad, puesto que son zonas más delimitadas para realizar esta práctica de actividad física, y en ocasiones quedan lejos de las casas, lo que no facilita que vayan los niños solos a esos lugares. Los alumnos que juegan en poblaciones semiurbanas, lo hacen normalmente en zonas habilitadas para ello, no siendo las calles ni las plazas de los municipios. En las zonas urbanas presentan unos datos significativos, siendo el lugar menos usado para las actividades extraescolares las plazas, ya que no está permitido como norma general el juego en las mismas.

El factor de victimización con respecto al sexo, mostró una victimización tanto física como verbal superior en los hombres que en las mujeres, tal y como recoge el estudios de Wang, Iannotti y Nansel (2009). Sin embargo, estudios como los de Buelga, Cava y Musitu (2010); López y Chávez (2011), obtienen resultados diferentes a los de esta investigación, donde las mujeres muestran una victimización verbal superior, sobre todo en la actualidad, debido al ciberacoso, producido por la facilidad que tienen los agresores de acosar por medio del teléfono móvil y las redes sociales, no teniendo que

mostrarse físicamente y pudiendo ocultar su identidad, lo que propicia que exista una mayor victimización.

Resulta interesante, a nivel de victimización física, analizar los datos obtenidos, puesto que se da en mayor proporción en las primeras edades de la adolescencia y más en las zonas rurales. Estos datos contrastan con los de Espejo, Chacón, Zurita y Castro (2016), que dicen que a mayor práctica de actividad física, menos victimización física aparece. Sin embargo, Tokunaga (2010) si obtiene datos similares a esta investigación, encontrando mayor victimización verbal a mayor edad pero menos en victimización física. Los alumnos que realizan actividades físicas y son reconocidos socialmente en su grupo de iguales serán menos propensos a recibir ataques, por lo que obtienen menos valoración en las puntuaciones de victimización tanto relacional, física como verbal.

Con respecto a la empatía, los alumnos de menor edad tienen una mayor empatía a nivel emocional y una mayor alegría empática compartiendo las cosas positivas que le ocurren a la gente de su alrededor, datos que se asemejan a los obtenidos por Gorostiaga y Balluerka (2014) y Sun, Luo, Zhang, Li y Li (2018).

En zonas rurales, los alumnos tienden a compartir más lo negativo (estrés empático), y menos lo positivo (alegría empática). Puede ser debido a la mayor socialización en estos lugares, dando lugar a una mayor competitividad entre los sujetos y sus entornos familiares. Estos datos son iguales que los que recogen Pulido y Herrera (2018), que afirman que en zonas de mayor socialización existe una mayor competitividad a nivel académico, lo que repercute en la inteligencia emocional, que hace que se comparen más en lo negativo y menos en lo positivo.

Con respecto a la diferentes dimensiones de la victimización y la actitud hacia la EF, desatacar que como recoge Oliveira et al. (2016), los alumnos que realizan actividad física y deporte fuera de su horario escolar, son más propensos a tener conductas agresivas, pero no así a ser víctimas de las agresiones. Esto esta de acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación, puesto que sobre todo los alumnos que sufren victimización física valoran negativamente la EF y a su profesor. La victimización verbal sin embargo si recoge como útil la EF y a su profesor, al igual que valora la realización de actividad física y muy positivamente la utilidad que se le dá al área de

EF, tal y como recogen en su investigación Espejo et al. (2016). En dicha investigación (Espejo et al., 2016), también se obtienen resultados que muestran que cuando se realiza actividad física por parte de los alumnos aumenta la victimización, datos que van en contra de esta investigación, donde en los tres casos de victimización, relacional, física y verbal, prefieren la realización de EF y deporte. Otro estudio que apoya los datos obtenidos, es el de Santurio y Fernández (2018), que recoge que los alumnos que más realizan EF son los que menos victimización presentan de forma genérica y son más violentos. Autores como Maiano et al. (2018) y Roman y Taylor (2013), proponen diversos programas de salud, por medio de la realización de actividad física para superar la victimización de los alumnos. Como recoge en su tesis López (2006), los alumnos que sufren algún tipo de victimización son muy propensos a estar sufriendo otro tipo de victimización ya sea relacional, física o verbal, al igual que ha quedado recogido en los datos de esta investigación.

Los alumnos que más deportes y juegos competitivos realizan, tienen una mayor frustración a la hora de perder, siendo más agresivos (Si y Zhang, 2018; Zurita et al., 2015). Esto hace que existan más víctimas físicas a causa de esa violencia. Esto va en contra de los datos obtenidos, que muestran que se da más victimización física en los alumnos que juegan en las plazas, donde se lleva a cabo más actividad física de forma espontánea y con menos competitividad, y menos cuando realizan actividad física en lugares diferentes a calles y plazas, donde se practican deportes más reglados y donde mayor competitividad y frustración se da. En mi opinión, debido a que los alumnos en la edad de adolescencia, en su tiempo de ocio, realiza cada vez más deporte federado, teniendo unos valores de competitividad y de resultado, proyectando esta agresividad y produciendo más victimización a nivel físico.

Las diferentes dimensiones que presentan la empatía con respecto a la actitud hacia la educación física, muestran en todas ellas una relación positiva. Vicedo, Madrona, Ayuso y Vállora (2015) y Maziade, Thériault, Berryman y Gadais (2018), muestran la relación existente entre el currículum del área de EF y la salud, encontrándose dentro de esta un apartado de enorme valor que son las emociones de cada sujeto. Cada una de las dimensiones de la empatía, tanto la cognitiva como la dimensión emocional, muestran una relación más consistente con la valoración de la asignatura por parte del alumnado. La asignatura es un referente socializador en la escuela, donde los alumnos trabajan este

aspecto de forma más específica, como muestran en sus resultados Lamm, Rütgen y Wagner (2017), mostrando la empatía desde un aspecto multifacético que desarrolla un constructo social. Un aspecto a resaltar es que de los datos obtenidos, la dimensión cognitiva tiene una concordancia negativa con la utilidad que tiene la EF para los alumnos, mostrando que los alumnos que conocen y asimilan cognitivamente la empatía en los demás, no ven utilidad en la relación de actividad física en la escuela. Puede ser debido a que en la actualidad la EF trabaja valores que difieren de la competición y de la competitividad, que hacen que los alumnos empaticen menos con los compañeros. Sin embargo si ven utilidad en la EF cuando adoptan la perspectiva de sus compañeros, cuando los comprenden emocionalmente o cuando les sucede algo positivo o negativo, tal y como recogen en sus datos la investigación de Cikara, Bruneau y Saxe (2011). Sin embargo, los datos no son iguales que los que obtiene Zaki (2014) y Jacobs y Renandya (2019), que exponen que las personas empatizamos más con las cosas positivas que le suceden a los grupos y menos con las cosas negativas de los mismos. Esto difiere de los resultados obtenidos, dando una correlación positiva entre el estrés empático y las dimensiones de utilidad de la EF y la dificultad que presenta el área de EF.

Resaltar que cuanto más dimensión cognitiva existe en los alumnos, estos presentan una adopción de la perspectiva, una comprensión emocional y una dimensión emocional, más elevada (Cid, Santiago y Martín, 2018).

A nivel de empatía, se produce una concordancia positiva y muy elevada entre sus diferentes dimensiones, la dimensión cognitiva y emocional, y por tanto también la dimensión cognitiva, adopción perspectiva, comprensión emocional, estrés empático, alegría empática, estrés empático y alegría empática. Todas sus dimensiones están relacionadas y aumentan unas con respecto a las otras en los sujetos. Como recogen en sus estudios González y Ramírez (2017) y Sauve y Schonert-Reichl (2019), las habilidades emocionales dentro de las cuales está la empatía, se aprenden y hace que podamos coexionar todas sus dimensiones haciendo que estén relacionadas entre sí, como se recoge en los resultados de esta investigación.

Los alumnos que están federados, en las actividades extraescolares que realizan, presentan un estrés empático más elevado. Son alumnos que se identifican más con las cosas negativas que le suceden a sus adversarios. En estas edades la gran mayoría

realizan deporte colectivo federado, siendo este más agresivo, lo que avala los datos que se obtienen en esta investigación, como recogen Bodin y Robene (2018) y Cabacinho (2015). Por tanto, se produce una empatía mayor en estos deportes colectivos, sobre todo en el estrés empático (Muñoz y Vivó, 2018).

Los alumnos que realizan más practicas deportiva en horario extraescolar, en lugares diferentes a la plaza y la calle, son los que realizan más deporte colectivo federado. Cuando se producen estas actividades sociales, es cuando más se produce la empatía en los sujetos como muestra en su investigación De Waal (2008). Esta empatía prosocial (Eisenberg, Spinrad y Knaf - Noam, 2015), hace que se dé más empatía en los deportes colectivos que en los individuales (Boardley, 2018; Muñoz y Vivó, 2018). Los alumnos que juegan en lugares diferentes a la calle y plaza, dan valores más altos en dimensión cognitiva, adopción perspectiva, comprensión emocional y alegría empática, resaltando lo anteriormente expuesto. Sólo el estrés empático muestra sus valores superiores en los alumnos que juegan en la plaza, destacando en este sentido los alumnos de zonas rurales o semirurbanas que practican actividades físicas menos regladas, donde tenemos que tener en cuenta otros factores como los familiares, que empatizan más con las cosas negativas que le suceden a los demás, siendo un elemento esencial la comparación entre los sujetos, como recoge Davis (2018).

Con respecto a la victimización física en los alumnos, se da una correlación negativa, lo que quiere decir que cuanto más sufra a nivel físico, menos valora el conocimiento cognitivo de los sentimientos ajenos, el ponerse en el lugar de los demás, el comprender las emociones que le suceden y el empatizar con las cosas buenas que le suceden a los demás. Estos datos son similares a los obtenidos por Fernández, Félix y Ruiz (2015). Sin embargo hay autores como Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri (2015), que en sus invetigaciones no encontraron correlación entre victimización y empatía. Ampudia et al. (2011), en su invetigación obtuvo datos contrarios a esta investigación, que reflejaban que cuanto más dimensión cognitiva de los sentimientos ajenos, más victimización física se producía. En mi opinión las personas que sufren victimización física no suelen empatizar con lo que les sucede a los demás, centrándose en sus sentimientos y en lo que le sucede a los mismos. Al igual que recogen los datos de esta investigación, cualquier tipo de victimización, sea relacional, verbal o física, sí

correlaciona positivamente con el estrés empático, valorando más las cosas negativas que le suceden a las otras personas que las positivas.

Se establece unas asociaciones entre la empatía, la actitud hacia la educación física y la victimización en función de si practican o no actividad física de forma habitual, mediante un análisis de ecuaciones estructurales, el cual se ajusta de forma adecuada, como recogen estudios como los de Espelage, Hong, Kim y Nan (2018).

La relación entre empatía afectiva y empatía cognitiva es positiva y directa, sin embargo, esta relación es ligeramente más fuerte y diferenciada en los adolescentes sedentarios que en los que practican actividad física de forma habitual.

Respecto a la influencia de los indicadores de la empatía, en el caso de la empatía cognitiva, los indicadores influyen de forma similar, mostrando la adopción de perspectiva una mayor influencia que la comprensión emocional, tanto en el caso de los adolescentes que practican actividad física de forma regular, como en los sedentarios. En el caso de la empatía afectiva, el indicador que ejerce una mayor influencia es la alegría empática, mientras que el estrés empático ejerce una menor influencia, ocurriendo de forma similar en los adolescentes sedentarios y en los practicantes de actividad física.

En cuanto a la Victimización, la dimensión verbal es la que obtiene las mayores puntuaciones de correlación, seguida de la relacional y la física (Fontaine, Hanscombe, Berg, McCrory y Viding 2018), las dimensiones verbal y física presentan menor fortaleza de correlación en el caso de los adolescentes que practican actividad física de forma habitual, mientras que la dimensión relacional es más elevada en el caso de los adolescentes sedentarios.

Al analizar la relación entre la empatía y la victimización, no se ha encontrado asociación con la empatía cognitiva ni con la empatía afectiva en ninguno de los grupos analizados. Tampoco se ha encontrado asociación al relacionar la valoración de la asignatura y del profesor de educación física con la empatía afectiva. En el caso de la asociación entre la valoración de la asignatura y del profesor de educación física con la empatía cognitiva, en el caso de los adolescentes que practican actividad física de forma

regular no existe asociación, mientras que en los sujetos sedentarios, existe una relación positiva y directa.

Cuando se analiza la relación entre la preferencia por la educación física y el deporte y la empatía, no se encuentra asociación estadística en el caso de los adolescentes físicamente activos, mientras que en el caso de los sedentarios, esta asociación es positiva en el caso de la empatía cognitiva, y negativa en el caso de la empatía afectiva.

Cuando se analiza la asociación entre la preferencia por la educación física y el deporte y la valoración de la asignatura y del profesor de educación física se encuentra asociación estadística, mostrando una relación positiva y directa que se da ligeramente de forma más fuerte en el caso de los adolescentes que no practican actividad física de forma habitual.

En el caso de la asociación entre la preferencia por la educación física y el deporte y la victimización, se comprueba la existencia de asociación estadística, observándose una relación positiva y directa que se da de forma más fuerte en el caso de los adolescentes sedentarios (Corral-Pernía, Chacón-Borrego, Fernández Gavira y Del Rey 2018).

Finalmente, se encuentra una relación negativa e indirecta entre la valoración de la asignatura y del profesor de educación física y la victimización, que se da de forma más fuerte en el caso de los adolescentes que practican actividad física de forma habitual (Corboz, Hemat, Siddiq y Jewkes 2018).

CONCLUSIONES

VII

VII. CONCLUSIONES.

Como principales conclusiones que se extraen de la investigación realizada tenemos:

- Siete de cada diez adolescentes si practican actividad física en la etapa de la adolescencia. En cambio hay menos alumnos y alumnas que realizan deporte federado en su horario extraescolar. Donde más realizan sus actividades fuera del horario escolar es en lugares diferentes a calles y plazas.
- Los alumnos estudiados presentan unos valores más altos en la victimización verbal. Se da unos valores medios la victimización relacional. Y es la victimización física la que menos se produce en estas edades.
- Dentro de la dimensión cognitiva, obtiene valores más altos la comprensión emocional y más bajos la adopción de perspectiva. En la dimensión emocional, es la alegría empática la que tiene mayor puntuación y el estrés empático la que menos.
- Los hombres practican más actividad física tanto en el centro educativo con en horario extraescolar, al igual que estando en mayor proporción federados. Los cursos de primaria muestran un mayor número de alumnos que realizan actividad física quedando por debajo los cursos de educación secundaria. A nivel de población es en el ámbito rural donde predomina la actividad física y donde se presenta una mejor valoración de la misma, siendo las horas de videojuegos y televisión que ven al día menores que en el resto de poblaciones. La victimización sobre todo a nivel físico y verbal, se da en mayor proporción en los hombres y en cursos de primaria, siendo en las zonas rurales más propensas a tener este alumnado. La empatía en su dimensión cognitiva y emocional se da en altos niveles en los cursos de primaria.

- Podríamos concluir que cuanto mayor sea la victimización a nivel físico, menor actitud tendrá el alumno hacia la EF. Al igual que cuando se presenta un tipo de victimización, tanto verbal, relacional o física, son más propensos a que aparezcan las dos restantes. Son en las plazas y en las calles donde se producen mayoritariamente las conductas violentas. A nivel de empatía, destacar que las dos dimensiones, tanto cognitiva como emocional, tienen una relación positiva con la actitud de los alumnos hacia la EF. Los sujetos federados obtienen valores elevados de estrés empático.
- Los sujetos que sufren victimización física presentan bajo niveles de empatía hacia los demás. El estrés empático da valores positivos hacia la victimización física, relacional y verbal.
- La relación entre empatía afectiva y cognitiva tiene más fuerza entre los alumnos sedentarios. La victimización tanto física como verbal, se da en menor proporción entre los sujetos que practican actividad física, mientras que la relacional es más elevada en los sedentarios.
- Los alumnos sedentarios tienen una fuerte relación entre la victimización y la práctica de actividad física, valorando negativamente la asignatura y a su profesor.

LIMITACIONES

VIII

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A lo largo del trabajo realizado resulta relevante señalar la principales limitaciones con las que se encuentra la tesis doctoral:

- La principal limitación al tratarse de un estudio de carácter descriptivo y de corte transversal, con una sola recogida de datos. Este tipo de diseño metodológico permite conocer de forma eficaz las asociaciones dadas entre las variables en un momento concreto, aunque no permite establecer relaciones de causalidad ni el efecto de unas variables sobre otras.
- Otra limitación reside en la muestra utilizada. Se recogen alumnos en una adolescencia temprana y media, pudiendo ser de interés, centrarse en edades más avanzadas sobre todo en la adolescencia más tardía.
- La recogida de información se ha realizado por medio de cuestionarios en todas las provincias de Andalucía, llevándose a cabo por los maestros de Educación Física. Estos cuestionarios son extensos y se han realizado en una sola sesión. Esto muestra en algunos casos el cansancio de los alumnos a la hora de realizarla.
- Los datos están recogidos en centros públicos de la red andaluza, siendo minoritarios los centros concertados y nulos los privados, lo cual repercute en los datos, al ser una población en casi su totalidad de niveles socio económicos medio o medio-bajos.
- La falta de control a la hora de pasar los cuestionarios en los centros por parte del investigador, lo que puede influir en la realización y respuestas de los alumnos.
- También hubiera sido de gran ayuda para obtener resultados más fiables y objetivos, haber contado con un tamaño de muestra mayor de adolescentes de los diversos centros educativos de la comunidad de Andalucía.



PERSPECTIVAS FUTURAS

IX

IX. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación presente, muestra una serie de hallazgos que aportan al ámbito de educación una serie de datos relevantes, que pueden ser la base para posteriores investigaciones y líneas futuras, tales como:

- Es posible realizar trabajos de investigación orientados a potenciar la práctica de actividad física en adolescentes, para evitar el abandono progresivo que se da conforme van aumentando su edad. También seguir analizando la diferencia en la realización de actividad física entre géneros, para comprobar si la tendencia es a igualarse o a producirse un mayor distanciamiento.
- Se ha comprobado como lo alumnos cada vez usan más lugares específicos, como áreas deportivas de los municipios, para realizar actividad física. Por tanto, se debe de analizar donde hacen este tipo de actividad fuera del horario lectivo, valorando los nuevos lugares que los sujetos deben de usar siendo cada vez menores las plazas y las calles de las diferentes poblaciones.
- Llevar a cabo un estudio más profundo de la influencia de los diferentes videojuegos y hora de TV, relacionado con la práctica de actividad física que llevan a cabo los adolescentes. Profundizar en los datos que se han obtenido, donde los alumnos que más practican actividad física, son a la vez los que usan mas los videojuegos.
- Teniendo en cuenta la empatía de los sujetos, revisar la actitud que aparecen en ellos hacia la Educación Física.
- Este trabajo establece un vínculo entre los alumnos que realizan deporte federado y el estrés emocional. Este análisis repercute sobre los valores que en la actualidad están fomentando en las escuelas deportivas, y que se debe de replantear.

- Se debe de profundizar en uno de los temas más relevantes actualmente en los centros educativos como es el acoso escolar. Son datos muy interesantes los obtenidos en esta investigación, mostrando como los alumnos víctimas tanto a nivel físico, verbal y relacional, ven la EF y la actividad física como algo no necesario.

BIBLIOGRAFÍA

X

X. BIBLIOGRAFÍA



- Abad, L. G. (2016). Arte, adolescencia y Trabajo Social: Anja, la regidora invisible. *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 63-72.
- Ação Educativa (2002): *Adolescência. Escolaridade, profissionalização e renda. Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridades e baixa renda*. São Paulo: Ação Educativa.
- Aduir, V. A., Dixon, R. S., Moore, D. W., y Sutherland, C. M. (2000). Bullying in New Zeland secondary schools. *New Zeland Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Aguado, R., Garzarán, A., y Fernández, J. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 276-284.
- Aguilar, D. y Bustos, (2016). Déficit de la actividad física asociados a la aparición de enfermedades. *Revista Aire Libre*, 4, 55-71.
- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., ...Leon, A. S. (2006). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine Science Sports Exercise*, 32(9), 498-516.
- Ainsworth, M. D. (1979). Infant mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Ajejas, M. J., Sellán, M. C., y Vázquez, A. (2018) Factors associated with over weight and child hood obesity in Spain according to the latest national health survey. *Escola Anna Nery*, 22(2). 20- 32.
- Alam, A. y Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies*, 12(1), 31-43.

- Álamo, J. M. y Amador, F. (2010). El entrenador y la organización del deporte escolar. *En Tándem: Didáctica de la educación física*, 32, 93-105.
- Alcaraz, A. O. (2015). Análisis crítico de discurso y etnografía: Una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 32, 103-128.
- Alonso, D, Lirio, J., y Herranz, I. (2007). La participación en la Universidad de Mayores: Beneficios en la calidad de vida. En D. Alonso, J. Lirio y P. Mairal (Coords), *Mayores Activos. Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores* (pp. 157-183). Madrid: La Factoría de Ediciones y Producciones.
- Alonso, D., Río, J., Giménez, A. M., y Saborit, J. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 15-20.
- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de granada*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Amado, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., y García-Calvo, T. (2014). Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56), 651-664.
- American College of Sports Medicine (2012). *Resource Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Baltimore: ACSM.
- Ampudia, L. G., Manrique, O. O., Pomalaya, R., Reynoso, E. B. Y., García, D. O., Sotelo, L., ... y Chcaltana, H. C. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de investigación en Psicología*, 14(2), 15-28.
- Anderson, C. A. (1989). Temperament and aggression: ubiquitous effects of heat on occurrence of human violence. *Psychological Bulletin*, 106, 74-96.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreu, J. (2019). Preferencia de los escolares hacia la educación física, práctica de actividad física y rendimiento matemático. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 424, 33-44.
- Angold, A. y Costello, E. J. (2005). Epidemiología del desarrollo: la naturaleza del riesgo en los trastornos psiquiátricos. En L. Ezpeleta (Ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 21-52). Barcelona: Masson.
- Añez, E., Fornieles, A., Fauquet, J., López, G., Puntí, J., y Sánchez, D. (2018). Body image dissatisfaction, physical activity and screen-time in Spanish adolescents. *Journal of health psychology*, 23(1), 36-47.
- Aranda, M., Montes-Berges, B., y Castillo-Mayén, M. (2015). The social dominance orientation in adolescence: the role of gender identity and stereotypical male and female traits. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 241-263.
- Araujo, A. y Dosil, J. (2015) The influence of attitudes toward physical activity and sports. *Revista de Educação Física*, 21(4), 344-351.
- Arellano, A. R. (2018). *Beneficios en la implementación de la inteligencia emocional como una asignatura en las escuelas de Quito*. Tesis de Licenciatura, Quito.
- Argudín, Y. (2015). Educación basada en competencias. *Revista Magistralis*. 20, 39-61.
- Ariza, A. R. (2018). El esfuerzo cooperativo como estímulo para fomentar aspectos grupales, emocionales y cognitivos en jóvenes estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 219-222.
- Arráez, J. M. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, 1, 99-151.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil de Montes, L., Irazusta, S., Romero, S., y Cechini, J. A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 30(8), 171-183.
- Arsenio, W. F. (2004). *Trajectories of physical aggression from toddlerhood to middle childhood*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 69. Oxford: Blackwell Publishing.

- Artiles, L. (2004). Globalización, terapia hormonal y determinante sociales del síndrome climatérico. Saluco, Boletín digital Red de Género y Salud Colectiva. Mujeres de edad mediana. *Revista Chilena Obstetricia y Ginecología*. 69, 118-120.
- Astorga, C., Castro, F., Cabaco, A., y Velasco, E. M. (2016). La Psicología Positiva: antigua o nueva concepción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 439-450.
- Atkins, M. S., Stoff, D. M., Osborne, M. L., y Brown, K. (1993). Distinguishing instrumental and hostile aggression: Does it make a difference? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(4), 355-365.
- Ayala, E. T. (2010). *Jugando en la plaza Can Robacols: un estudio interdisciplinar sobre la influencia de los espacios públicos en el desarrollo cognitivo y motriz de los niños* (Master's thesis), Universitat Politècnica de Catalunya: Barcelona.
- Aylin, P., Williams, S., y Bottle, A. (2005). Obesity and type 2 diabetes in children, 1996-7 to 2003-4. *British Medical Journal*, 331, 1167-1178.
- Azrin, N. H., Hutchinson, R. R., y McLaughlin, R. (1965). The opportunity for aggression as an operant reinforcer during aversive stimulation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 8, 171-180.

B

- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Baltes, P. B., Rease, H. W., y Lipsitt, R. B. (1980). Life Span Development Psychology. Introduction to research Methods. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-101.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barbosa, V., Oppa, D., y Mota, J. (2018). Predictors of health-related quality of life among Brazilian former athletes. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 11(1), 23-29.
- Barón, J., Vázquez, S., y Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24(46), 57-65.
- Barrera, M. J. y Li, S. A. (1996). The relations of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G.R. Pierce e I.G. Sarason (eds): *Handbook of social support and the family* (pp.313-343). New York. Plenum Press.
- Barret, L. F. y Gross, J. J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*, New York: The Guilford Press.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Beltrán, V. J., Devís, J., y Peiró, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la comunidad valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y Deporte*, 12(45), 122-137.
- Berg-Nielsen, T. S., Vika, A., y Dahl, A. A. (2003). When adolescent disagree with their mothers: Maternal depression and adolescent selfesteem. *Chils Care Health Development* 29, 207-13.
- Berger, K. S. y Thompson, R. A. (1998). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Berkowitz, L. (1970). The contagion of violence: An S-R mediational analysis of some effects of observed aggression. *Nebraska Symposium on Motivation*, 18, 95-135.
- Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, 1135-1144.
- Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neosociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.

- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Desclée de Brouwer: España.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Berruezo, P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
- Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory*. New York: Debora Hammond.
- Biddle, S. J. H., Sallis, J. F., y Cavill, N. (Eds.). (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications*. Londres: Health Education Authority.
- Biddle, S. J., Ciacconi, S., Thomas, G., y Vergeer, I. (2018). Physical activity and mental health in children and adolescents: an updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155.
- Binet, A. (1911): Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école. *L'Année Psychologique*, 17, 145-201.
- Binet, A. y Simon, T. (1905): Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1992) The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist y P. Niemelä, *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Black, I. E., Menzel, N. N., y Bungum, T. J. (2015). The relationship among playground areas and physical activity levels in children. *Journal of Pediatric Health Care*, 29(2), 156-168.
- Blair, R. J. y Cipolotti, L. (2000). Impaired social response reversal. A case of "acquired sociopathy". *Brain*, 123, 1122-1141.
- Blair, R. J. (2001). Neurocognitive models of aggression, the antisocial personality disorders and psychopaths. *Journal of Neurol. Neurosurgery Psychiatry*, 71(6), 727-731.

- Blankeneyer, M., Flannery, D. J., y Vazsoryi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the childteacher relationship. *Psychology in the school*, 39, 293-304.
- Bleiberg, E. (1994). Normal and pathological narcissism in adolescence. *American Journal of Psychotherapy*, 48, 30-51.
- Blustein, J. (1996). Intervention with excessively aggressive children: conceptual and ethical issues. En C.F. Ferris y T. Grisso (Eds). *Understanding aggressive behavior in children* (pp. 308-317). New York: New York Academy of Sciences.
- Boardley, I. D. (2018). Moral Behavior in Sport and Physical Activity. *Advances in Sport and Exercise Psychology*, 4, 191-209.
- Boccardo, F., Sasia, A. R., y Fontela, E. G. (1999). *Inteligencia emocional*. Benacantil: Ediciones Vallés.
- Bodin, D. y Robene, L. (2018). *Sport and Violence: Rethinking Elias*. New York: Routledge.
- Bonano, G. A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current sigues and future directions*. New Cork: The Guildford Press.
- Boned, C. J., Rodríguez, G., Mayorga, J. I., y Merino, A. (2004). Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Actividad física y del Deporte. *III Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte. Hacia la Convergencia Europea*, marzo: Valencia.
- Bongkwan, J. (2018) The Effects of the After School Specialized Physical Education on the Emotional Intelligence and Fundamental Movement Abilities through Young Children's Appreciation of Famous Paintings. *Early Childhood Education Research & Review*. 22(1), 347-367.
- Bonilla, F. (2015). Soledad adolescente. Implicaciones para el hogar y la escuela. *Revista Educación*, 4(1), 77-85.
- Bonilla, P., Romero, L., y Cabrera, J. (2015). Calidad de vida, indicadores antropométricos y satisfacción corporal en un grupo de jóvenes colegiales. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27(1), 62-66.
- Boone, P. (1994). *The impact of aidon savings and growth*. Centre for Economic Performance Working Paper. London: School of Economics.

- Bouchard, C., Shephard, R. J., Stephens, T., Sutton, J., y McPherson, B. A. (1990). *Consensus of Current Knowledge. Exercise, Fitness and Health*. Champaign: Human Kinetics.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basis Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. New York: Basis Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Brame, B., Nagin, D. S., y Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 42(4), 503-12.
- British Medical Association Board of Science (2005). *Preventing Childhood Obesity*. London: British Medical Association.
- Brito, G., Mendes, A., y Santos, P. (2017) O objeto de trabalho na Estratégia Saúde da Família. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(64). 77-86.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Brooks-Gunn, J. y Reiter, E. O. (1990). The role of pubertal processes in the early adolescent transition. En Feldman, S. y Elliott, G. (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 16-53). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, S. L., Birch, D. A., y Kancherla, V. (2005). Bullying Perspectives: Experiences, Attitudes, and Recommendations of 9 to 13 Year Olds Attending Health Education Centers in the United States. *The Journal of School Health*, 75, 384-392.
- Buchanan, C. M. (1991). *Pubertal development, assessment of*. En Lerner, R.; Petersen, A. y Brooks-Gunn, J. (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 875-883). New York: Garland publishing.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Oxford, England: Wiley.
- Bustamante, L. y Rengifo, E. (2015). Educación sexual y salud reproductiva, fundamento de la formación integral. *Revista Entornos*, 7(1), 57-60.

C

- Cabacinho, I. (2015). *O contributo do desporto federado para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em jovens dos 10 aos 13 anos* (Doctoral dissertation). Universidad de Lisboa: Lisboa.
- Cabello, D., Rivera, E., Trigueros, C., y Perez, I. (2011). Study of the Spanish Federated Sports model of the 21st century. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(44), 690-707.
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Magisterio Español.
- Calderón, A., Morrodan, M., Villarino, A., y Martinez, J. (2019) Valoración del estado nutricional y de hábitos y preferencias alimentarias en una población infanto-juvenil (7 a 16 años) de la Comunidad de Madrid. *Nutrición hospitalaria*, 36(2), 394-404.
- Calkins, S. D. y Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation and distress to frustrating events: temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, 21, 379-395.
- Calzada, A. (1996). *Educación Física 12-13 años*. Madrid: Gymnos.
- Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de Educación*. 335, 45-60.
- Camara, S. y Tomasi, L. (2016). Bienestar, salud e imagen corporal de adolescentes brasileiros: la importancia de los contextos familiar, de amistad y escolar. *Universitas Psychologica*, 14(4), 15-24.
- Cambronero, M., Blasco, J. E., Chiner, E., y Lucas, A. G. (2015). Motivos de participación de los estudiantes universitarios en actividades físico-deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 179-186.
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., Moore, G., Marakovitz, S., y Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8, 701-719.

- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afección personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Cano, S., Palacios, M., y Ruíz, J. (2013). Relación entre la personalidad eficaz y la adaptación infantil y adolescente en la alta capacidad. *Revista de orientación educacional*, 51(1), 15-29.
- Cantera, M. A. y Devís-Devís, J. (2002). La promoción de la actividad física relacionada con la salud en el ámbito escolar. Implicaciones y propuestas a partir de un estudio realizado entre adolescentes. *Apuntes Educación física y deportes*, 67, 54-62.
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). *Trabajo en equipo*. Navarra: IESE Business School-Universidad de Navarra.
- Carr, A. (1999). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: a contextual approach*. London: Routledge.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos Conceptuales de la Agresión: Definición y Modelos Explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Carrillo, C., Molina, S., del Río Valdivia, J., Figueroa, J., López, S., y Moreno, P. (2017). Actividad física e IMC de los universitarios de Veracruz y Colima. *Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte*, 3(3), 53-69.
- Carter-Thuillier, B., Brunicardi, D. P., Pastor, V. L., Aguado, R. M., Manrique, J. C., y Gallardo-Fuentes, F. (2017). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3), 1-20.
- Casas, F. (2002). *La influència de les tecnologies de la informació i comunicació en la vida dels nois i noies de 12 a 16 anys*. Col·lecció Monogràfics, 3: Ciimu.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., y Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health- related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Cassinda, M. D., Chingombe, A., y Angulo, L. (2018) Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de 1º ciclo, Angola. *Revista Educación* , 41(2) 163-171.
- Castañeda-de la Paz, A., del Moral-Arroyo, G., y Suárez-Relinque, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista Criminalidad* , 59(3), 141-152.

- Castillo-Gualda, R., Cabello, R., y Herrero, M. (2018). Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 186-198.
- Castillo, B. (2008). Ansiedad, Depresión y Calidad de Vida en el paciente obeso. *Acta Medica Grupo Ángeles*, 4, 147-153.
- Castillo, P. (2016). *Como afecta la agresividad de los niños de 2 a 4 años en el desarrollo integral en el Centro de Desarrollo Semillitas del futuro*. (Tesis Doctoral). Universidad Técnica del Norte: Ibarra (Ecuador).
- Castro-Sanchez, M., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A., Chacón-Cuberos, R., y Espejo-Garcés, T. (2016). Motivational climate of adolescents and their relationship to gender, physical activity, sport, federated sport and physical activity family. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(45), 262-277.
- Castro, M. (2016). *Análisis de los Parámetros Psicosociales, Conductuales, Físico-Deportivos y Laborales de los Adolescentes de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Castro, M., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Espejo, T., y Cabrera, Á. (2015). Uso de videojuegos y su relación con las conductas sedentarias en una población escolar y universitaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 6(1), 40-51.
- Castro, M., Zurita, F., Martínez, A., Chacón, R., y Espejo, T. (2016). Motivational climate of adolescents and their relationship to gender, physical activity, sport, federated sport and physical activity family. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(45), 262-277.
- Catherine, B. y Michael, F. (2016). Digital uses, victimization and online aggression: A comparative study between primary school and lower secondary school students in France. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 22(2), 285-300.
- Cattell, R. (1963). Theory of Fluid and Crystallized Intelligence: A Critical Experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.

- Cavinato, G., De Prezzo, L., Lazzarini, M., y Vetenar, N. (1993) La paz en el juego. En: Turilla (compilación) *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Morón-Sevilla: MCEP.
- Ceballos, J. J., Ochoa, J., y Cortez, E. (2000). Depresión en la adolescencia. Su relación con la actividad deportiva y consumo de drogas. *Revista de Medicina Del IMSS*. 38(5), 371-379.
- Celada, G. J. (1989). Desórdenes Psíquicos. *Serie Ñ. Neuropsicología y Rehabilitación*. 1, 20 - 25.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2009). Bulling: análisis de la situación en las aulas españolas. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 367-378.
- Cerezo, F. y Alto, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26, 137-144.
- Cervantes, M. y González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235.
- Chacón, F., Ruz, R., Clements, S., Prats, S., González, M., y Ortega, F. (2017). Relación entre el rendimiento académico y autoconcepto en jugadoras de baloncesto de categoría cadete en competición nacional extraescolar. *Sportk: revista euroamericana de ciencias del deporte*, 6(2), 75-80.
- Chacón, J., Valdivia, P., Ortiz, A., y Zagalaz, M.L. (2015). Cientos de años corriendo. ¿Para qué?. La actividad física en la era gimnástica de la integración. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 300-312.
- Chacón, R., Arufe, V., Cachón, J., Zagalaz, M. L., y Castro, D. (2016). Estudio relacional de la práctica deportiva en escolares según el género. *SporTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(1), 85-92.
- Chacón, R., Arufe, V., Espejo, T., Chacón, J., Zurita, F., y Castro, D. (2017a). Práctica físico-deportiva, actividades de ocio y concepción sobre la Educación Física en escolares de A Coruña. *Revista Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 163-166.
- Chacón, R., Zurita, F., Castro, M., Espejo, T., Martínez, A. y Pérez, A. J. (2017b). Motivational climate in sport and its relationship with digital sedentary leisure habits in university students. *Saude E Sociedade*, 26(1), 29-39.

- Chan, H. y Wong, R. (2019). Childhood and adolescent animal cruelty and subsequent interpersonal violence in adulthood: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 48, 83-93.
- Chapell, M., Casey, D., de la Cruz, C., Ferrel, J., Forman J., Lipkin R., ..., Whittaker S. (2004). Bullying in collage by students and teachers. *Adolescence*, 39, 53-64.
- Chávez, E. y Sandoval, M. L. (2016). Leisure, sedentary lifestyle and health in Ecuadorian teenagers. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32(3), 1-13.
- Cicchetti, D. y Toth, S. (1998). The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.
- Cid, S., Santiago, S., y Martín, M. P. (2018). Relation between executive functions and empathy and their influence on academic performance in students of Basic Vocational Training. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 517-536.
- Cikara, M., Bruneau, E. G., y Saxe, R. R. (2011). Us and them: Intergroup failures of empathy. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 149-153.
- Cladellas, R. y Castelló, A. (2017). Extra-curricular Activities in Spain: Sports-related Activities and their Personal and Academical Implications. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 5(1), 108-115.
- Cohn, D. A. (1990). Child mother attachment of six years old and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Coleman, J. C. y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva metodológica. *Anuario de Psicología*, 69 (1), 153-178.
- Compas, B. E., Hinden, B. R., y Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Contreras, A. y García, J.A. (2008). Componentes cognitivos que favorecen la adaptación social en la infancia: prevención del bullying desde la educación infantil. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 217-226.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 22-39.

- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leader Ship and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Corboz, J., Hemat, O., Siddiq, W., y Jewkes, R. (2018). Children's peer violence perpetration and victimization: Prevalence and associated factors among school children in Afghanistan. *PloS one*, 13(2), 1-16.
- Corder, K., Winpenny, E., Love, R., Brown, H. E., White, M., y van Sluijs, E. (2019). Change in physical activity from adolescence to early adulthood: a systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies. *British Journal of Sports Medicine*, 53(8), 496-503.
- Corral-Pernía, J. A., Chacón-Borrego, F., Fernández Gavira, J., y Del Rey, R. (2018). Bullying and cyberbullying according to moderate vigorous physical activity (MVPA) in Secondary School's Students. *Revista de psicología del deporte*, 27(3), 70-75.
- Correa, J. (2010). *Documento marco que sustenta la relación del grupo de investigación en actividad física y desarrollo humano con los currículos de programas de pregrado de rehabilitación de la escuela de Medicina y Ciencias de la Salud*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Coy, K., Speltz, M.L., DeKlyen, M., y Jones, K. (2001). Social cognitive processes in preschool boys with and without oppositional defiant disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 107-119.
- Craig, J. (1994), *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Crawford-Brown, C. (1999). The impact of parenting on conduct disorder in Jamaican male adolescents. *Adolescence*, 34(134), 417-436.
- Crick, N. R (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and pro- vocation type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313-322.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, rela- tional aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317- 2327.
- Crick, N. R., Casas, J., y Nelson, D. (2002). Toward a More Comprehensive Understanding of Peer Maltreatment: Studies of Relational Victimization. *Current Directions in Psychological Science*.11, 83-87.

- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in childrens' social adjustment . *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Crockett, L. J. y Petersen, A. C. (1993). Adolescent development: Health risks and opportunities for health promotion. En S. G. Millstein, A. C. Petersen y E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents. New directions for the twenty-first century* (pp. 3-37). Oxford: Oxford University Press.
- Cruz, A. y Cruzata, A. (2017). Inteligencia emocional y kinestésica en la educación física de la educación primaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 262-281.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M., y Mimbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: Papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 111 – 134.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). “*Fluir (una psicología de la felicidad)*”. Bracelona: Kairós.
- Cuevas-López, M. (2016). Buenas prácticas en educación infantil en un contexto multicultural. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 83-98.
- Cummings, M. E., Goeke-Morey, M. C., y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74, 1918-1929.

D

- D'Zurilla, T. J. y Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. New York: Routledge.

- Day, D. M., Bream, L. A., y Pal, A. (1992). Proactive and reactive aggression: An analysis of subtypes based on teacher perceptions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(3), 210-217.
- De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Reviews of Psychology*. 59, 279-300.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I. B., y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, V., Carrasco, M. A., Rodríguez, M. A., y Gordillo, R. (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 101-107.
- Del Val, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delgado, L. y Montes, R. (2015). Práctica de actividad física extraescolar y preferencias deportivas en niños preescolares españoles e inmigrantes: Un estudio piloto. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, 22, 7-19.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Delgado, M. y Villanueva, A. (2015). Conocimientos y actitudes sexuales en adolescentes de tres comunidades. *Crescendo: Ciencias de la salud*, 2(1), 355-366.
- Demaray, M. P. y Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools* 39, 305-316.

- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T., y Zahn-waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behaviour problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotional expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Devis, J. (2000). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud. *En Actas del II Congreso Internacional de Educación Física: Educación Física y Salud: Jerez de la Frontera*.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-58.
- Díaz, F. y Becerra, F. (1981). *Medición y evaluación de la Educación física y Deportes*. Caracas: Inversora Copy S.A.
- Dimas, J. M. (2006). *Relación entre la actividad física y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas de la UANL*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Nueva León.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W., y Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence relationship characteristics, quality, and international process. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of re- active and proactive aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubin. *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987) Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A. y Crick, N. R. (1990). Social information processing bases of aggressive behaviour in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 8-22.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., y Bates, J. E. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37-51.
- Dolan, M., Anderson, I. M., y Deakin, J. F. W. (2001). Relationship between 5-HT function and impulsivity and aggression in male offenders with personality disorders. *British Journal of Psychiatry*, 178, 352-359.

- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Downie, R. S., Fyfe, C., y Tannahill, A. (1990). *Health promotion. Models and values*. Oxford: Oxford University Press.
- Drexler, K., Schweitzer, J. B., Quinn, C. K., Gross, R., Ely, T. D., Mohammad, F., y Kilts, C. D. (2000). Neural activity related to anger in cocaine dependent men: a possible link to violence and relapse. *American Journal of Addiction*, 9(4), 331-339.
- Durantez, C. (2006). *Olimpismo y Deporte. Valores y Símbolos*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Duru, E. y Balkis, M. (2018). Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: The mediation role of social support. *Child abuse & neglect*, 76, 342-352.

E

- Eccles, J. S. y Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (pp. 139-186). New York: Academic.
- Eccles, J., Flanagan, C., Lord, S., Midgley, C., Roeser, R., y Yee, D. (1996). Schools, families and early adolescents: what are we doing wrong and what can we do instead? *Developmental and Behavioural Paediatrics*, 17, 267-276.
- Eccles, J., Midgley, C., Buchanan, C., Wigfield, A., Reuman, D., y MacIver, D. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage/Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Echazarreta, R. R., San Emeterio, M. Á. V., Arazuri, E. S., y de León, A. P. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: Percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-18.

- Egido, M. P. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., y Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(1), 98-107.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., y Knaf - Noam, A. (2015). Prosocial development. *Handbook of child psychology and developmental science*, 3, 1-47.
- Elias, M., Tobias, S., y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional*, Barcelona: Plaza y Janés.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, D. S. (1993). Health-enhancing and health-compromising lifestyles. In S. G. Millstein, A. C. Petersen y E. O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents. New directions for the twenty-first century* (pp. 119-150). Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. S., Huizinga, D., y Menard, S. (1989). *Múltiple problem youth: delinquency, substance use and mental health problems*. New York: Springer-Verlag.
- Elliott, G. y Feldman, S. (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ellis, A. (1976). Healthy and unhealthy aggression. *Humanitas*, 12(2), 239-254.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Entwisle, D. (1990). *Schools and the adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Eron, L. D. y Huesmann, L. R. (1984). The control of aggressive behavior by changes in attitudes, values, and the conditions of learning. En R.J. Blanchard (Eds.), *Advances in the study of aggression* (1, pp. 139-173). Orlando, FL: Academic Press.
- Escrivá, V. M., García, P. S., y Navarro, M. D. F. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.

- Eslea, M. y Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary school. *European Journal of Psychology of Educations*, 15, 207-219.
- Esnaola, I., Revuelta, L., y Ros, I. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 327-333.
- Espejo, T., Chacón, R., Zurita, F. y Castro, M. (2016). Victimización en edad escolar desde la perspectiva de la actividad física. *Sportis*, 2(3), 379-389.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., y Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among US middle school students. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 45-60.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive 22 rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007) Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005a). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress. The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Euling, S. Y., Selevan, S. G., Pescovitz, O. H., y Skakkebaek, N. E. (2008). Role of environmental factors in the timing of puberty. *Pediatrics*, 121, 167-171.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.
- Ewell, P., Hamilton, J., y Guadagno, R. (2018) How do videogame players identify their actions? Integrating Action Identification Theory and videogame play via the Behavior Identification Form – Gamer. *Computers in Human Behavior*, 81, 189-197.

F

- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fentem. P. H., Bassey, E. J., y Turnbull, N. B. (1988). *The New Casejor Exercise*. Londres: Sports Council and Healrh Education Aurhority.
- Fenton, S. A., Van Zanten, J. J. V., Metsios, G. S., Rouse, P. C., Yu, C. A., Kitas, G. D., y Duda, J. L. (2018). Autonomy support, light physical activity and psychological well-being in Rheumatoid Arthritis: A cross-sectional study. *Mental Health and Physical Activity*, 14, 11-18.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J., y Horwood, L. J. (1998). Maternal smoking during pregnancy and psychiatric adjustment in late adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 51(8), 721-727.
- Fernández-Bustos, J., González-Martí, I., Contreras, O., y Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33.
- Fernández, C. M. G., Félix, E. M. R., y Ruiz, R. O. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.
- Fernández, O., Ramos, E., Palacios, E. G., y Rodríguez, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XX1*, 22 (2), 165-185.
- Ferrández, S. R., Castejón, E. B. F., y Ortuño, R. B. (2017). Prevención de la cibervictimización en menores de la provincia de Alicante. *Revista Española de Investigación Criminológica. REIC*, 15, 2-27.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. En P. Mussen (Ed), *Cannichael's manual of child Psychology* (pp. 159- 259). New York: Wiley.
- Fisher, K. y Kettl, P. (2003). Teachers' Perceptions of School Violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 79-83.

- Florenzano, R. (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Santiago: PUC.
- Folgar, M. I., Juan, F. R., y Boubeta, A. R. (2013). Variables predictoras del abandono de la práctica físico-deportiva en adolescentes.(Predictor variables of the dropping out of physical sport activity by teenagers). *CCD. Cultura Ciencia Deporte*. 8(23), 93-102.
- Fonseca, J. R., Freitas, R. F., Duarte, M. R., Reis, V. M. C. P., Popoff, D. A. V., y Rocha, J. S. B. (2018). Índice de Masa Corporal y factores asociados en mujeres climáticas. *Enfermería Global*, 17(49), 1-35.
- Fontaine, N. M., Hanscombe, K. B., Berg, M. T., McCrory, E. J., y Viding, E. (2018). Trajectories of callous-unemotional traits in childhood predict different forms of peer victimization in adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(3), 458-466.
- Fraile, A. (2018). *El deporte escolar como práctica educativa*. Republica Colombiana: Universidad Pedagógica Nacional.
- Franco, M., Paola, L., Carmona, N., y Ríos, T. M. (2019). Desarrollo de la inteligencia emocional de los pre-adolescentes en el ámbito escolar. *Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto)*, 1, 1-57.
- Fredrickson, B. L. y Joiner, T. (2018). Reflections on positive emotions and upward spirals. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 194-199.
- Freud, S. (1946). *The psycho-analytical treatment of children*. Oxford: Imago Publishing.
- Freud, S. (1981). *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fuentes, F. (1992). El desarrollo social de los niños y la actividad física. *Infancia y Sociedad*, 13, 17-24.



- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.

- Galen, B. R. y Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-600.
- Galton, F. (1907). *Inquiries into Human Faculty and its Development*. New York: E. P. Dutton.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-235.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2015). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1), 29-40.
- Garcés, T. E., Cuberos, R. C., Sánchez, M. C., Martinez, A. M., Ortega, F. Z., y Martínez, C. P. (2015). Análisis descriptivo del uso problemático y hábitos de consumo de los videojuegos con relación al género en estudiantes universitarios. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(3), 85-93.
- García, N. (2014). *Victimización de menores por actos de ciberacoso continuado y actividades cotidianas en el ciberespacio. Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia: Murcia.
- García-Alandete, J., Martínez, E., y Sellés, P. (2018). Sentido de vida y bienestar psicológico en adultos emergentes españoles. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 196-216.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., y Fuentes, M. (2016). Análisis del estrés académico en la adolescencia: Efectos del nivel educativo y del sexo en Educación Secundaria Obligatoria. *Información Psicológica*, 110(1), 2-12.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: The educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, 4-10.

- Gardner, H., Komhaber, M., y Krechevsky, M. (1993). Abordar el concepto de Inteligencia. En H. Gardner *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (pp. 243-259). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez-Fuentes, M. C., y Lucas, F. (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teacher, pupils and families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 443-452.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 49-59.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C., Padilla, D., y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 93-105.
- Gershoff, E. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviours and experiences: a meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- Gil, P., Campos, R. C., Jordán, O. R. C., y Díaz, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Aula abierta*, 40(3), 115-124.
- Gil-Madróna, P. y Martínez-López, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de Educación Física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14, 923- 936.
- Giménez, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- Girginov, G. (1990). *Tiempo libre y Deporte*. Bucarest: Editorial FIEP. 2da Edición.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. M., Galiana, D. y León, D. (2000). *Que debes saber para mejorar tu empleabilidad*. Elche: Universidad Miguel Hernández.
- González J. M. (2003) *Actividad Física, Deporte y Vida. Beneficios, perjuicios de la actividad física y del deporte*. España: Ostoa, S.A.

- González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J. L., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., y Puertas-Molero, P. (2018). Eating Habits and Lifestyles in Schoolchildren from Granada (Spain). A Pilot Study. *Education Sciences*, 8(4), 216-227.
- González-Víllora, S. y Pastor, J. (2005). *Revisión teórica y aplicación de un programa de enseñanza de valores a través del deporte educativo*. En actas del I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física. Universidad de Jaén.
- González, J. y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- González, M^a. D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 101-120.
- González, N. P. y Ramírez, E. A. (2017). Evaluación de un programa de intervención educativa en inteligencia emocional. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(2), 1-33.
- González, N. y Rivas, A. (2018). Actividad física y ejercicio en la mujer. *Revista Colombiana de Cardiología*, 25, 125-131.
- González, T. (2010). ¿Mens sana in corpore sano?. En Sampedro, J., González, T. y García, N. (Eds.), *El atleta olímpico ¿transmisor de valores? Una aproximación histórico-científica* (pp.187-214). Madrid: Atos Origin.
- Good, T. L. y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista De Educación*, 364, 12-38.
- Gorostiaga, A. y Balluerka, N. (2014). *Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional*. Ministerio de Educación: Madrid.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Granada, P., Giraldo, J. C., Danilo, C., y Mejía, C. (2006). Caracterización de una muestra de afiliados al régimen contributivo con relación a la práctica de la actividad física. *Revista Médica de Risaralda*, 13(1), 1- 14.

- Granados, S. y Cuéllar, A. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Katharsis*, (25), 155-173.
- Grau, M. y Camacho-Miñano, M. (2018). La voz del futuro profesorado de Educación Primaria sobre sus experiencias previas en Educación Física: de los contextos de participación a los de exclusión. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 433-452.
- Gros, B. (1997). *Diseños y programas educativos*. Barcelona: Ariel.
- Grottpeter, J. K. y Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328-2338.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guillamón, A. R., Cantó, E. G., y López, P. J. C. (2019). Adiposidad, estatus de peso y autoconcepto en escolares y adolescentes: Revisión sistemática. *EmásF: revista digital de educación física*, 1(56), 75-91.
- Guillamón, A., García, E., y Pérez, J. J. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años . *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 282-300.
- Guillen del Castillo, M. y Linares, D. (2002) *Bases biológicas y fisiológicas del movimiento humano*. España: Panamericana.
- Gupta, P. (1983). Frustration in socially disadvantaged adolescents. *Child Psychiatry Quarterly*, 16, 34-38.
- Gutiérrez, M. (1996). ¿Por qué no utilizar la actividad física y el deporte como transmisor de valores sociales y personales? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 3(1), 40-42.
- Gutiérrez, M. (2017). Efecto de las actitudes hacia la Educación Física sobre los motivos de práctica deportiva fuera del horario escolar. *Sportis*, 3(1), 123-140.
- Gutiérrez, S. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Editorial Gymnos.

H

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its Psychology and its relations to Psychology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Nueva York: Appleton.
- Hallal, P. C., Azevedo, M. R., y Reichert, F. F. (2005). Who, when and howmuch? Epidemiology of walking in a middle-income country. *American Journal Prevention Medical*, 28(2), 156-61.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el Medio*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Hanson, C. L., Henggeler, S. W., Haefele, W. F., y Rodick, J.D. (1984). Demographic, individual, and family relationship correlates of serious and repeated crime among adolescents and their siblings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 528-538.
- Hardy, G. H. (1992). *A mathematician's apology*. Cambridge University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.
- Heaven, P. C. L. (1996). *Adolescent health: The role of individual differences*. Londres: Routledge.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Tercera edición, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Herranz, B. J., Pastor, V. M. L., y Arribas, J. C. M. (2014). Evaluación comparativa de resultados de un programa municipal de deporte escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 15-20.
- Herrnstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in a American Life*. U.S.A: Simon & Schuster Inc.
- Higgins, E. T., Grant, H., y Shah, J. (1999). Seft Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Sxhwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Rusell Sage Foundation.
- Higuita-Gutiérrez, L. F., Arias, C., y Antonio, J. (2015). Concept of quality of life in adolescence: a critical review of literature. *CES Psicología*, 8(1), 155-158.

- Hills, A., King, N., y Armstrong, T. (2007). The Contribution of Physical Activity and Sedentary Behaviours to the Growth and Development of Children and Adolescents Implications for Overweight and Obesity. *Sports Medicine*, 37(6), 533-545.
- Hodgins, M. (2008). Taking a Health Promotion Approach to the Problem of Bulling. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 13-23.
- Hoff, K. A., Briley, D. A., Wee, C. J., y Rounds, J. (2018). Normative changes in interests from adolescence to adulthood: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 144(4), 426.
- Huesman, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, L. R. y Miller, L. S. (1994). Longterm effects of repeated exposure to media violence in childhood. En L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior. Current Perspectives* (pp.153-186). New Jersey: Plenum Press.
- Huntingford, F. y Turner, A. (1987). *Animal conflict*. London: Chapman-Hall.
- Hurtado-Murillo, F. (2015). Disforia de género en infancia y adolescencia: Guía de práctica clínica Gender dysphoria in childhood and adolescence: Clinical Practice Guide. *Revista Española de Endocrinología Pediátrica*, 6(1), 45-52.



- Ibarra, E. (2014). *Plan de mejora ante los resultados del análisis de los hábitos deportivos y el sedentarismo en estudiantes de 12-13 años de los centros escolares Lauro Ikastola, Colegio Miribilla y Txorierri Ikastetxea*. Trabajo Final de Grado, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte: Universidad del País Vasco.
- Inglehart, R. (1998). *Modernización y Postmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.
- Isorna, M., Rial, A., y Vaquero, R. (2012). Motivations for the practice of federated sports and canoeing in primary and secondary students. *Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, 21, 19-24.

J

- Jack, D. C. (1999). *Behind the mask: Destruction and creativity in women's aggression*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Jacobs, G. M. y Renandya, W. A. (2019). Positive Education: A New Way to Look at Learning. In *Student Centered Cooperative Learning* (pp. 99-110). Singapore: Springer.
- Janssen, I., Katzmarzyk, P., Boyce, W., Vereecken, C., Mulvihill, C., Roberts, C., ... y Pickett, W. (2005). Comparison of overweight and obesity prevalence in school-aged youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns. *Obesity Reviews*, 6, 123-132.
- Jerison, H. J. (1989). La evolución de la inteligencia biológica. En R. J. Stemberg (Ed.). *Inteligencia humana. IV Evolución y desarrollo de la inteligencia* (pp. 1153-1237). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jessor, R. (1993). Successful settings. *American Psychology*, 48, 117-126.
- Jessor, R., Donovan, J., y Costa, F. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and youth adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Ji Eun, K. (2018). A study of development and effects of the emotional intelligence education program using advertising. *Journal of Media Economics & Culture*, 16(1) 7-56.
- Jiménez, E. (2017) Los beneficios del entrenamiento en grupo. *CMD Sport*. 20, 15-16.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195.
- Jose, K. A., Blizzard, L., Dwyer, T., McKercher, C., y Venn, A. J. (2011). Childhood and adolescent predictors of leisure time physical activity during the transition from adolescence to adulthood: a population based cohort study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(54), 1-9.



- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., y Rimpelä, A. (2000). Bulling at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence* 23, 661-674.
- Kander, E., Schwartz, J., y Jessel, T. M. (2001). *Principios de neurociencia*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Kassinove, H. y Sukhodolsky, D. G. (1995). Anger disorders: Basic science and practice issues. En H. Kassinove (Ed), *Anger disorders: definitions, diagnosis and treatment* (pp. 2-27). Washington: Taylor and Francis.
- Keehn, J. D. (1975). La aggression dependiente de programa. En A. Bandura (Ed.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 23-42). México: Trillas.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 418-434.
- Khubchandani, J. y Price, J. H. (2018). Violence Related Behaviors and Weapon Carrying Among Hispanic Adolescents: Results from the National Youth Risk Behavior Survey, 2001-2015. *Journal of community health*, 43(2), 391-399.
- Klaas, R. (1967). *El significado de la educación física*. Madrid: Citius Altius Fortius.
- Kolko, D. J. y Brown, E. J. (1997). *Reactive and proactive aggression in clinically referred disruptive children: Social and cognitive characteristics*. Paper presented at the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology: Francia.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotion. *Developmental Psychology*, 25, 343- 354.
- Kornienko, O., Dishion, T. J., y Ha, T. (2018). Peer network dynamics and the amplification of antisocial to violent behavior among young adolescents in public middle schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 21-30.
- Krabbendam, L., Myin-Germeys, I., Bak, M., y Van Os, J. (2005). Explaining transitions over the hypothesized psychosis continuum. *Australian And New Zealand Journal of Psychiatry*, 39, 180-186.

Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1(2), 23-31.



Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year old children. *Aggressive Behavior*, 14(6), 403-414.

Lamm, C., Rütgen, M., y Wagner, I. C. (2017). Imaging empathy and prosocial emotions. *Neuroscience letters*, 693, 49-53.

Landau, S. F. y Raveh, A. (1987). Stress factors, social support and violence in Israeli society: a quantitative analysis. *Aggressive Behavior*, 13, 67-85.

Latorre, A., Gómez, P. T., Rodríguez, C., y Romero M^a. J. (2002). *Formación deportiva en Andalucía: diagnóstico y evaluación*. Sevilla: Consejería de Turismo y Deporte.

Latorre, J. (2006). *“El deporte en edad escolar en los colegios públicos de Educación Primaria de la ciudad de Zaragoza”*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Zaragoza.

Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Piados.

Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Editorial Piados.

Leal, C. A. C., Salinas, A. I. A. y Gutierréz, R. L. V. (2018). Basic education in Mexico: A comparative analysis of the educational models of 2011 and 2016. *education policy analysis archives*, 26, 79-104.

Lee, M.(1993). *Coaching children in sport*. Londres: Spon.

Leiva, L., George, M., Squicciarini, A., Simonsohn, A., y Guzmán, J. (2016). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 15-27.

- León, J. V. (2013). *Estudio de la autoestima en adolescentes Emos*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Lerario, D. D., Gimeno, S. G., Franco, L. J., Iunes, M., y Ferreira, S. R. (2002). Excesso de peso e gordura abdominal para a síndrome metabólica em nipo-brasileiros. *Revista Saúde Pública*, 36(1), 4-11.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Lerner, R. M. y Spanier, G. (1980). *Adolescent development: A life-span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Levi, G. y Schmitt, J. C. (1996a). *Historia de los jóvenes I. De la antigüedad a la edad moderna*. Madrid: Taurus.
- Levi, G. y Schmitt, J.C. (1996b). *Historia de los jóvenes II. La edad contemporánea*. Madrid: Taurus.
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.
- Liao, H. y Pitts, A. (2006). A brief historical review of Olympic urbanization. *The International Journal of the History of Sport*, 23(7), 1232-1252.
- Lila, M. y Gracia, E. (2005) Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicotherma* 17, 107-111.
- Liu, J. (2004). Concept analysis: Aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 25(7), 693-714.
- Liu, L., Chui, W., y Chen, Y. (2018). Violent and Non-Violent Criminal Behavior among Young Chinese Drug Users: A Mixed Methods Study. *International journal of environmental research and public health*, 15(3), 432-446.
- Loeber, R. y Hay, D. F. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W. B., y Maughan, B. (1993). Developmental pathways in disruptive child behavior. *Development and Psychopathology*, 5, 101-132.

- López, A. T. (2019). Diferencias en los niveles de actividad física, grado de adherencia a la dieta mediterránea y autoconcepto físico en adolescentes en función del sexo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36(36), 185-192.
- López, A., Molina, C., y García, J. (2015). Entre la encrucijada, la religación y otros tipos de bucles formativos para enfrentar la globalización desde los adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 1-12.
- López, E. E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* (Doctoral dissertation), Universitat de València: Valencia.
- López, E. E., Jiménez, T. I., y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*, 30(1), 66-73.
- López, F. y Chávez, M. D. C. M. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Revista de psicología*, 8(17), 19-33.
- López, M. H., Camuñas, N., Pascual, D., y Llopis, C. (2011). Relaciones entre el estilo atribucional y relaciones interpersonales en adolescentes. *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*, 1, 1411-1422.
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Luque, G. T., Rivera, E. C., Sánchez, A. J. L., y Sánchez, M. L. Z. (2014). Niveles de condición física de escolares de educación primaria en relación a su nivel de actividad física y al género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 17-22.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behaviour problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-73.

M

- Maiano, C., Lepage, G., Aimé, A., Bayard, C., Dansereau-Trahan, É., Granger, L., ... y Morin, A. J. (2018). Perceived weight-related victimization and physical activity outcomes among adolescents with overweight and obesity: Indirect role of perceived physical abilities and fear of enacted stigma. *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 70-78.
- Maier, H. (1969). *Tres Teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Malina, R. M. y Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, U.S.A: Human Kinetics Books.
- Manferdelli, G., La Torre, A., y Codella, R. (2019). Outdoor physical activity bears multiple benefits to health and society. *Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 59(5), 868-879.
- Mansilla, M. E. (1988), *El Desarrollo Psico-social del niño y adolescente*. Lima: UNICEF. Módulo de Capacitación.
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del Desarrollo Humano. *Revista de Investigación de Psicología*. 2, 105-116.
- Marcia, J. E. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-150.
- Marina, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marsh, H. W. (2007). *Handbook of Sport Psychology*. Third Edition. Tenenbaum and R. C. Eklund: New Jersey.
- Marshall, W. A. y Tanner, J. M. (1970). Variations in the pattern of pubertal changes in boys. *Archives of Disorders Child*, 45,13-23.
- Martineaud, S. y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez-Martínez, A. (2013). *La orientación como actividad educativa y vocacional en los itinerarios curriculares del alumnado de Bachiller y Formación Profesional y su inclusión en el Mercado Laboral*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Martínez, A. C., Chillón, P., Martín, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., ... y Tercedor, P. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-54.
- Martínez-Martínez, F. D. y González-Hernández, J. (2018). Practice of Physical Activity, Prosocial Behavior and Self-Concept in Adolescents: Connections in School Contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(46), 555-577.
- Martínez, M. y Buscarais, M. R. (1999). Los valores de la Educación Física y el deporte en la edad escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 91, 6-9.
- Martínez, M., López, A., Díaz, A., y Teseiro, M. (2015). Violencia intrafamiliar y trastornos psicológicos en niños y adolescentes del área de salud de Versalles, Matanzas. *Revista Médica Electrónica*, 37(3), 237-245.
- Martínez, P. (2014). Deporte, Habilidades sociales, inteligencia emocional, relaciones interpersonales y salud. *Alianza por la educación, salud y desarrollo comunitario*. 12, 20-21.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estéles, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.
- Massó, F. y Gutiérrez, R. (2001). *¡Ponte a vivir!: valores y autoestima*. Madrid: Ediciones Eneida.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Maziade, C. H., Thériault, G., Berryman, T., y Gadais, T. (2018). Integrating outdoor education into physical education and health teaching: Three case studies. *Staps*, 4, 45-71.
- Medina, C., Jauregui, A., y Campos-Nonato, I. (2018). Prevalencia y tendencias de actividad física en niños y adolescentes: resultados de Ensanut 2012 y Ensanut MC 2016. *Salud pública de México*, 60(3), 263-271.
- Mejía, M. (2015). Las culturas juveniles: una forma de la cultura de la época. *Educación y ciudad*, 18(1), 49-76.
- Meloy, J. R. (1988). *The psychopathic mind: origins, dynamics and treatment*. Northvale: Jason Aronson.

- Mendiara, J. y Gil, P. (2003). *La psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- Mendoza, C. (2016). Factores psicosociales influyentes en la conducta violenta del menor. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(4), 1412-1425.
- Merino, A., Arraiz, A., y Sabirón, F. (2018). De la inherencia histórica del juego motriz al potencial educativo del deporte. *Revista Ciencia Cultura y Deporte*, 13, 175-182.
- Moffit, T. E. (1993). “Lifecourse persistent” and “adolescence limited” antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffit, T. E. (2003). Life course persistent and adolescence limited antisocial behaviour. A 10 year research review and a research agenda. En B. Lahey, T.E. Moffit y A. Caspi (Ed.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49-75). New York: The Guildfor Press.
- Moffit, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. A., y Stanton, W. (1996). Childhoodonset versus adolescent onset antisocial conduct in males: natural history from age 3 to 18. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Molero, D., Zagalaz, M. L., y Cachón, J. (2013) Estudio comparativo del Autoconcepto Físico a lo largo del Ciclo Vital. *Revista Psicología del deporte*, 22(1), 135-142.
- Molina-García, V. A. (2014). *Estilos de liderazgo en equipos de fútbol juveniles (16-18 años) de la provincia de Granada y su relación con los climas motivacionales generados por los entrenadores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Monchietti, A. y Krzemien, D. (2000). Participación social y estilo de vida. Su relación con la calidad de vida en la vejez. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo*, 21, 1-7.
- Monroy, F. A., Masa, H. y Francisco, J. (2018). Nuevas formas de acoso escolar, cyberbullying: Nivel de riesgo en la etapa pre-adolescente. En *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Madrid.
- Montero, M. M. y Juan, F. R. (2017). Estudio longitudinal de los comportamientos y el nivel de actividad físico-deportiva en el tiempo libre en estudiantes de Costa Rica, México y España. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 219-226.

- Moos, R. H. (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mora, A. y Alberto, C. (2018). Review of the benefits of physical exercise on psychological stress based on intensity and mode. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 16(1), 1-21.
- Mora, A., Quesada, A., Venegas, M., y Villalobos, K. (2015). Educación sexual en adolescentes en Costa Rica: ¿hacia dónde vamos?. *Revista Hispanoamericana de Ciencias de la Salud*, 1(2), 171-172.
- Morales, J. (2018). La violencia en escenarios educativos: un acercamiento multidisciplinario para su comprensión. *Innovaciones educativas*, 20 (29), 81-94.
- Morales, J. M. y Costa, M. C. (2001) La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial* 10, 221-239.
- Moreno, A. (1997). La adolescencia como tiempo de cambios. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología Evolutiva* (pp. 258-283). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires. Editorial Aique.
- Moreno-Franco, B., Peñalvo, J., y Casasnovas, J. (2018). Factores asociados al cumplimiento de las recomendaciones sobre actividad física en población trabajadora de entre 40 y 55 años de edad . *Revista Española de Salud Pública*, 89(5), 447-457.
- Moreno, J. A. y Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-20.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., y Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la educación física: elaboración de un instrumento de medida. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 11(2), 14-28.
- Moroñ, M., Doktor, A., y Glinka, K. (2018). Relational Aggressiveness in Adolescence: Relations With Emotional Awareness and Self-Control. *Social Psychological Bulletin*, 13(4), 2-27.

- Mosby (1994) citado en Carrasco, M. y González, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38.
- Moyer, K. E. (1968). Kinds of aggression and their physiological basis. *Communications in behavioral Biology*, 2, 65-87.
- Mrug, S., Madan, A., y Windle, M. (2016). Emotional desensitization to violence contributes to adolescents' violent behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 75-86.
- Muñoz, A. B. y Vivó, C. D. (2018). Relació entre esports d'equip i empatia en l'adolescència. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 19(1), 221-234.
- Murcia, J. A. M. y Gómez, P. H. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 85, 28-35.
- Murray, C. y Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: An examination of demographic orientations characteristics, academia orientations and behavioral orientations. *Psychology in the School* 41, 288-293.
- Mutrie, N. y Parfitt, G. (1998). Physical activity and its link with mental, social and moral health in young people. In S. Biddle, J. Sallis, y N. Cavill (Eds.), *Young and active: young people and health enhancing physical activity evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.

N

- Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos del Niño*. Nueva York: Unicef.
- Naciones Unidas (1989). *La Convención de los Derechos del Niño*. Nueva York: Unicef.
- Nagin, D. y Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non-violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70(5), 1181-1196.

- Nardi-Rodríguez, A., Pastor-Mira, M. A., López-Roig, S., y Ferrer-Pérez, V.A. (2017). What are the most representative warning signs of intimate partner violence against adolescent girls?. *Anales de Psicología*, 33(2), 376-382.
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel.
- Navarro-Pérez, J., Pérez-Cosín, J., y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogia Social*, 25(1), 143.
- Neugarten, B.L. (1970). Dynamics of transition of middle age to old age: Adaptation and the life cycle. *Journal of Geriatric Psychiatry*, 41, 71-87.
- Newman, B. y Newman, P. (1983). *Desarrollo del Niño*. México: Editorial Limusa.
- Nottelmann, E. D., Susman, E. J., Inoff-Germain, G., y Chrousos, G. P. (1987). *Hormones and behavior at puberty*. In J. Bancroft (Ed.), *Adolescence and puberty*, London: Oxford University Press.
- Nuviala, A. N., Juan, F. R., y Montes, M. E. G. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: La influencia de los padres. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 6, 13-20.



- O'Connor, T. (2002). The effects of parenting reconsidered: findings, challenges and applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 555- 572.
- O'Brien, K., Forrest, W., Greenlees, I., Rhind, D., Jowett, S., Pinsky, I., ... Iqbal, M. (2017). Alcohol consumption, masculinity, and alcohol-related violence and anti-social behaviour in sportspeople. *Journal of science and medicine in sport*, 21(4), 335-341.
- O'Boyle, I. y Shilbury, D. (2016). Comparing federal and unitary models of sport governance: A case study investigation. *Managing Sport and Leisure*, 21(6), 353-374.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Selfesteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.

- Offer, D., Ostrov, E., y Howard, K. (1984). The self-image of normal adolescents. *New Directions for Mental Health Services*, 22, 5-17.
- Oliveira, W. A. D., Silva, M. A. I., Silva, J. L. D., Mello, F. C. M. D., Prado, R. R. D., y Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Journal de pediatria*, 92(1), 32-39.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behaviour in adolescent boys: a causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Manusson y V. Allen (Eds.): *Human development and international perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Organización Mundial de la Salud (1993). *Habilidades para la Vida en las Escuelas*. Ginebra: WHO.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra: WHO.
- Orrego, J., Paino, M., y Fonseca-Pedrero, E. (2016). Programa educativo “Trampolín” para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. *Aula Abierta*, 44(1), 38-45.
- Ortega, M. A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ortiz, M. M., Granero, A., Baños, R., Baena, A., y De Deus, H. L. (2017). The Relationship between Perceived Motivational Climate and 2X2 Achievement Goals with Self-Determined Motivation in Physical Education. *Le Travail Humain*, 80, 1555-1564.
- Osorio, M. (2016). Familia: valores y juventud. *Revista Chilena de Humanidades*, 10, 87-94.
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., y Guerra, M. (2013). Niveles de AF en población adolescente: estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 43-47.

P

- Pacheco-Sánchez, C. (2016). Embarazo en menores de quince años: los motivos y la redefinición del curso de vida. *Salud pública de México*, 58(1), 56-61.
- Pakaslahti, L. (2000). Childrens' and adolescents' aggressive behaviour in context : the development and application of aggressive problemsolving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 467- 490.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Paluska, S. y Schwenk, T. (2000). Physicalactivity and mental health: currentconcepts. *Sports Medicine*, 29(3), 167-80.
- Parke, R. (2004). The Society for Research in Child Development at 70: Progress and Promise. *Child Development*, 75(1), 1-24.
- Parlebas, P. (1981). *Eléments de Sociologie du Sports*. París: Ed. P.U.F.
- Paschall, M.J., Ringwalt, C.L., y Flewelling, R. (2003). Effects of parenting, father absence and affilia- tion with delinquent peers on delinquent behaviour among African American male adolescents. *Adolescence*, 38, 15-34.
- Pasquín, V. y Teresa, M. (2016). *Familia, educación y género. Conflictos y controversias*. Trabajo Fin de Master: Universidad de Cádiz.
- Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the frustration aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 728-731.
- Pastoreli, C., Barbaranelli, C., Cermak, I., Rozsa, S., y Caprara, G.V. (1997). Measuring emotional instability, prosocial behavior and aggression in pre adolescents: a crossnational study. *Personality and Individual Differences*, 23(4), 691-703.
- Pate, R.R., Blair, S.,Drustine, L., Eddy, D.O., Hanson, P., Painter, P., ... y Wolfe, L. (1991). *Guide lines for exercise testing and prescription*, Filadelfia: American College of Sports Medicine, Lea y Fegiber.
- Patterson, G. (1973). *Modelos de agresividad en los jóvenes*. New york. American Psychologist.

- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach. III Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. (1986). Performance models for aggressive boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G. R. y Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- Pelegrín, A. y Garcés de los Fayos, E. J. (2004). Aproximación teórico-descriptiva de la violencia de género: propuestas para la prevención. *Apuntes de Psicología*, 22, 353-373.
- Peña, Y., Carvajal, A., Luna, M., y Pech, G. (2016). Consumo de tabaco y alcohol en adolescentes suburbanos de Yucatán. *Ciencia y humanismo en la salud*, 2(3), 94-103.
- Pérez-Flores, A., y Muñoz-Sánchez, V. (2015). El agonismo como origen del olimpismo y el deporte. *Materiales para la Historia del Deporte*, 1, 327-344.
- Pérez, A. C. (2015). *Influencias de la actividad física sobre las conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada: Granada.
- Perinat, A. (2007). Comparative development of communication. An evolutionary perspective. En J. Valsiner y Alberto Rosa (eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 140-163). Cambridge University Press.
- Peris, M., Maganto, C., y Kortabarria, L. (2013). Autoestima corporal, publicaciones virtuales en las redes sociales y sexualidad en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 171-180.
- Petito, C. y Lara, C. (2015). Jóvenes de hoy, adolescentes de ayer en el Uruguay: maternidad y desempeños. *Sociedad y economía*, 29, 15-37.
- Pettit, G. y Bates, J. (1989). Family interaction patterns and children's behaviour problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, 25, 413-420.
- Pfiffner, L. J., McBurnett, K., y Rathouz, P. J. (2001). Father absence and familial antisocial characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 357-367.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Poole, M. (1983). *Youth: Expectations and Transitions*. Boston: Routledge y Kegan Paul.

- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21, 453-458.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Prat, M. y Soler, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 369-399.
- Price, J. M. y Dodge, K. A. (1989). Reactive and pro- active aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(4), 455-471.
- Prieto, A. y Huertas, F. (2019). Basic psychological needs, sport organization and levels of physical activity in scholars. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 115-123.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-186.
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behavior*, 22(4), 241-257.
- Putranto, N. A., Nuraeni, S., y Gustomo, A. (2018). The relationship between cultural intelligence, emotional intelligence, and student performance. *International Journal of Business*, 23(1) 17-25.



- RAE (2015). *Diccionario De la lengua española. Vigésima segunda edición*. Madrid: Espasa Calpe.
- Raine, A. (2002). Annotation: the role of prefrontal deficits, low autonomic arousal and early health factors in the development of antisocial and aggressive behaviour in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 417-434.

- Raine, A., Buchsbaum, M., y LaCasse, L. (1997). Brain abnormalities in murderers indicated by positron emission tomography. *Biological Psychiatry*, 42(6), 495-508.
- Raine, A., Dodge, D., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., ... Liu, J. (2004). The Reactive – Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159 – 171.
- Ramírez, F., Lacasa, C., Esteban, C., y Gonzalo, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Ramírez, M. (2007). *Los valores de los adolescentes, de sus padres y profesores, en función de que el contexto educativo sea monocultural o pluricultural*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Ramos, M. (2008). *Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
- Ramos, P., Rivera, R., Moreno, C., y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Análisis de clúster de la actividad física y las conductas sedentarias de los adolescentes españoles, correlación con la salud biopsicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 99-106.
- Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 85, 67-79.
- Reich, M. D. (2018). The Interplay of Media Violence Effects and Behaviorally Disordered Children and Adolescents: Guidelines for Practitioners. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 27(2), 193-202.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Revista Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 22, 19-23.
- Reina, M. y Delgado, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359.
- Revuelta, L. y Esnaola, I. (2015). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 19-31.
- Reyna, V. F. y Farley, F. (2007). El cerebro adolescente. *Mente y Cerebro*. 26, 56-63.
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.
- Rice, F. (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.

- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Rivera, R., Santos, D., García, V., y Millán, M. (2016). Consumo de pornografía on-line y off-line en adolescentes colombianos. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24(46), 37-45.
- Roberts, C. (1991). Actividad física competitiva para niños consideraciones de la psicología del deporte . *Revista de entrenamiento deportivo*, 5(5), 2-10.
- Roberts, S., Reeves, M., y Ryrie, A. (2014). The influence of physical activity, sport and exercise motives among UK-based university students. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 598-607.
- Rodríguez-Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rojas, J. (1994). La violencia sin sentido. *El País*. 60, pp 61.
- Roman, C. G. y Taylor, C. J. (2013). A multilevel assessment of school climate, bullying victimization, and physical activity. *Journal of school health*, 83(6), 400-407.
- Romero, N., Guajardo, J., y Nava, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 77-90.
- Romi, S. y Itskowitz, R. (1990). The relationship between locus of control and type of aggression in middle- class and culturally deprived children. *Personality and Individual Differences*, 11(4), 327-333.
- Rothbart, M. K. y Ahadi, S. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 55-66.
- Rousseau, J. J. (1762): *Emilio, o De la educación*. Berlín: Chez Jean Neaulme, Libraire.
- Rovira (1998). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, 2, 57-68.
- Ruiz-Juan, F. y Ruiz-Risueño, J. (2011). Variables predictoras de consumo de alcohol entre adolescentes españoles. *Anales de Psicología*, 27(2), 350-359.
- Rutter, M. (2003). Crucial paths from risk indicator to causal mechanism. En B. Lahey, T.E. Moffitt y A. Caspi, (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 3-26). New York: The Guilford Press.

S

- Saint-Maurice, P., Bai, Y., Vazou, S., y Welk, G. (2018). Youth physical activity patterns during school and out-of-school time. *Children*, 5(9), 118-127.
- Salazar, D. (2016). La inteligencia emocional: una herramienta necesaria en la formación docente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 579-585.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P. y Mayer, I. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Samper, P., Tur, A. M., Mestre, V., y Cortés, M. T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *Intenational Journal of Psychological Therapy*, 8, 431-440.
- Sánchez, J. M. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención a menores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Sánchez-González, J., Calvo-Arenillas, J., y Sanchez-Rodríguez, J. (2018). The effects of moderate physical exercise on cognition in adults over 60 years of age. *Revista de Neurología*, 66(7), 230-236.
- Sánchez-Queija, I., Moreno, C., Rivera, F., y Ramos, P. (2015). Tendencias en el consumo de alcohol en los adolescentes escolarizados españoles a lo largo de la primera década del siglo XXI. *Gaceta Sanitaria*, 29(3), 184-189.
- Sánchez, M., Salcedo, F., Solera, F., Moya, P., Notario, B., y Martínez, V. (2009). Physical activity and quality of life in school children aged 11-13 years of Cuenca, Spain. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 19(6), 879-884.
- Sandoval, M. (2002). *Jóvenes del siglo XXI. Sujetos y actores en una sociedad en cambio*. Santiago. UCSH.

- Santiago, J. J. (2002). El desarrollo de valores sociales positivos dentro del deporte escolar. *Revista digital EF deportes*, 47, 12-15.
- Santos, R. D. (2001). III diretrizes brasileiras sobre dislipidemias e diretriz de prevencao da aterosclerose do departamento de aterosclerose da sociedade brasileira de cardiologia. *Arquivos Brasileiros De Cardiologia*, 77, 1-48.
- Santurio, J. I. M. y Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista complutense de educación*, 29(4), 1293-1308.
- Sarah, D. (2018) Emotional intelligence and attentional bias for threat-related emotion under stress. *Scandinavian journal of psychology*. 59(3), 328-339.
- Sauve, J. A. y Schonert-Reichl, K. A. (2019). Creating Caring Classroom and School Communities: Lessons Learned From Social and Emotional Learning Programs and Practices. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 279-295). Academic Press. United States.
- Scarpa, A. y Raine, A. (1997). Psychophysiology of anger and violent behavior. *Psychiatric clin. North. America*, 20(2), 375-394.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., y Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Form of Bullying Among German Student: Age Trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 1-15.
- Secanilla, E. (2019). *Supermentes: Reconocer las altas capacidades en la infancia*. Barcelona: Editorial GEDISA.
- Seirullo, F. (1995). *Valores educativos del deporte en la iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Sekiguchi, T., Hagiwara, Y., Yabe, Y., Tsuchiya, M., Itaya, N., Yoshida, S., ... Itoi, E. (2018). Playing video games for more than 3 hours a day is associated with shoulder and elbow pain in elite young male baseball players. *Journal of shoulder and elbow surgery*, 27(9), 1629-1635.
- Serrano, I. (1998). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Sevil, J., Abós, Á., Julián, J. A., García-González, L., y Murillo, B. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención *Revista internacional de ciencias del deporte* 11(41), 281-296.

- Sevil, J., Aibar, A., Abós, A., y García-González, L. (2017). El clima motivacional del docente de Educación Física: ¿Puede afectar a las calificaciones del alumnado? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 98-102.
- Shannon, S., Brennan, D., Hanna, D., Younger, Z., Hassan, J., y Breslin, G. (2018). The Effect of a School-Based Intervention on Physical Activity and Well-Being: a Non-Randomised Controlled Trial with Children of Low Socio-Economic Status. *Sports medicine-open*, 4(1), 16-28.
- Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davis, B., y Andrews, J. (1997). Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 333-345.
- Shephard, R.J. (1994). *Aerobic, fitness and health*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Si, G. y Zhang, C. C. Q. (2018). A rational emotive behavior therapy (REBT) intervention to improve low frustration tolerance in an elite table tennis player. *Rational emotive behavior therapy in sport and exercise*, 1, 153-170.
- Siegler, R. S. y Dean, R. (1989). El desarrollo de la Inteligencia. En R. J. Stemberg (Ed.). *Inteligencia humana. IV Evolución y desarrollo de la inteligencia* (pp. 1395-1489). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sierra, A. (2003). *Actividad Física y Salud. El compromiso Fisiológico en la clase de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Silva, L. R. P. C. (2018). Injuri profile in children and adolescents (10 to 18 years) according to their biological age and level of sports participation. Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Motricidade ramo de Reabilitação. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Smith, L. y Thelen, E. (2003). Development as a dynamic system. *Trends in cognitive science*, 7, 343-348.
- Soares, J., Antunes, H., y Aguiar, C. (2015). Prática desportiva e sucesso escolar de moças e rapazes no ensino secundário. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(1), 20-28.
- Sousa, F., Mata, M. A., y Antao, C. (2013). *Adolescentes: percepcao da auto-imagem*. En jornadas de Enfermagem da Escola Superior de Saúde do IPB. Bragança.
- Spaeth, U. y Schlicht, W. (2000). Physical exercise, physical and general self-concept during puberty. *Psychologieund Sport*, 7(2), 51-66.

- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: their Nature and Measurements*. New York: Mc-Millan.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., y Crane, R. S. (1983). Assessment of Anger: the State-Trait Anger Scale. En J.N. Butcher y C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Personality Assessment*, (2). Hillsdale: LEA.
- Spielberger, C. D., Johnson, E. H., Russell, S., Crane, R. S., Jacobs, G. A., y Worden, T. J. (1985). The Experience and Expression of Anger: Construction and Validation of an Anger Expression Scale. En M.A.Chesney y R.M. Rosenman (Eds), *Anger and hostility in cardiovascular and behavioral Disorders*. New York: Hemisphere/Mc Graw-Hill.
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., y Sydeman, S. J. (1995). Measuring the Experience, Expression and Control of Anger. En H. Kassirer, *Anger Disorders: Definitions, Diagnosis, and Treatment*. Washington: Taylor and Francis.
- Spivack, G., Platt, I. J., y Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment: A guide to research intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stanford, E. y Binet, A. (1960). *Stanford-Binet intelligence scale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Stansbury, K. y Zimmermann, L. K. (1999). Relations among child language skills, maternal socialization of emotion regulation, and child behaviour problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 30, 121-142.
- Stassen, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Stathi, A., Fox, K., y McKenna, J. (2002). "Physical Activity and dimensions of subjective well-being in older adults", *Journal of aging and physical activity*, 10, 76-92.
- Sternberg, R. J., y Powell, J. S. (1989). Teorías de la inteligencia. *Inteligencia humana, IV Evolución y desarrollo de la inteligencia*, 1, 1503-1540.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Stratton, G. (2018). Increasing physical activity to prevent childhood obesity. *Advanced Nutrition and Dietetics in Obesity*, 339, 25-37.

- Strong, W., Malina, R., Blimkie, C., Daniels, S., Dishman, R., Gution, B.,... y Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
- Suchert, V., Hanewinkel, R., y Isensee, B. (2015). Sedentary behavior and indicators of mental health in school-aged children and adolescents: A systematic review. *Preventive medicine*, 76, 48-57.
- Sullivan, H.S. (1959). *Concepciones de la Psiquiatría Moderna*. Buenos Aires: Psique.
- Sun, B., Luo, Z., Zhang, W., Li, W., y Li, X. (2018). Age-related differences in affective and cognitive empathy: Self-report and performance-based evidence. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 25(5), 655-672.



- Tainio, M. (2019). Contemporary physical activities: the aesthetic justification. *Sport in Society*, 22(5), 846-860.
- Telama, R. (1985). Aspectos pedagógicos del deporte para la Juventud. *Dirección Deportiva*, 28, 21-26.
- Temoshok, L. (1978). Assessment and training in effective decision making for juveniles in trouble. *Corrective a Social Psychiatry and Journal of Behavior Methods & Therapy*, 24, 115-122.
- Terman, L. M. (1916). *The Measurement of Intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1938). Primary mental abilities. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L.L. (1960). *The Nature of Intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287.
- Tomson-Johanson, K. y Harro, J. (2018). Low cholesterol, impulsivity and violence revisited. *Current opinion in endocrinology, diabetes, and obesity*, 25(2), 103-107.

- Tremblay, R. E. (2003). Why socialization fails: the case of Chronic Physical Aggression. En Lahey, B., Moffitt, T.E., Caspi, A., (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp.182-226). New York: The Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Boulerice, B., Harden, P. W., McDuff, P., Pérouse, D., Pihl, R.O., y Zoccolillo, M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? En Human Resources Development Canada y Statistics Canada (Eds.), *Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp. 127-137). Ottawa: Statistics Canada.
- Tremblay, R. E., Japel, C., Pérouse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., y Montplaisir, J. (1999). The search for the age of “onset” of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, 8-23.
- Tremblay, R. E. y Naggin, D. (2005). *The developmental origins of physical aggression in humans*. En Tremblay, R.E., Hartup W. W., Archer J. (Eds.), *Developmental origins of agresión* (pp. 83-132). New York: The Guilford Press.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Turing, A. (1950). Los aparatos de computación y la inteligencia. En Hofstadter, D. y Dennett, D. (Comps.). *El ojo de la mente: fantasías y reflexiones sobre el yo y el alma* (pp. 69-89). Buenos Aires: Sudamericana.



- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE. NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Ulrich, R. E. (1966). Pain as a cause of aggression. *American Zoologist*, 6, 643-662.
- Ulrich, R. E. (1975). Entendiendo la agresión. En A. Bandura (Ed.), *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 23-42). México: Trillas.
- Ulrich, R. E. y Craine, W. H. (1964). Behavior: Persistente of shockinduced aggression. *Science*, 143, 971-973.
- UNICEF (2004). *Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia*. Madrid.

Usán, P., Salavera, C., Merino, A., y Jarie, L. (2018). Satisfacción de necesidades psicológicas y orientaciones de meta en profesorado de Educación Física hacia sus alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 50-53.



Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Valzelli, L. (1983). *Psicobiología de la agresión y la violencia*. Madrid: Alhambra.

Varela, J., Zimmerman, M., Ryan, A., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., y Alfaro, J. (2018). Life Satisfaction, School Satisfaction, and School Violence: A Mediation Analysis for Chilean Adolescent Victims and Perpetrators. *Child Indicators Research*, 11(2), 487-505.

Varela, R. M. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Tesis Doctoral Universidad de Sevilla.

Vásquez, A. P. M., de Clavero, A. Y. S., y Solache, F. M. L. (2018). Sexualidad en la Adolescencia. Estudio de grupos focales. *Multiciencias*, 17(1), 81-89.

Veas, A., Castejón, J. L., Miñano, P., y Gilar, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77.

Viada-Pupo, E. y Batista-Faraldo, J. (2015). Caracterización de la salud reproductiva de adolescentes. *Correo Científico Médico*, 19(1), 76-84.

Viatro, F. G., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E., y Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 377-385.

Vicedo, J. C. P., Madrona, P. G., Ayuso, A. P., y Vállora, S. G. (2015). Los contenidos de salud en el área de educación física: Análisis del currículum vigente. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 134-140.

- Vilches, J. M. (2015). *Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estudiantes de Granada capital*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Villar, P., Luengo, M. A., Gómez, J. A., y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15, 581-588.
- Víllora, S., López, L., Jordan, O., y Moreno, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 14-20.



- Wade, L., Smith, J. J., Duncan, M. J., y Lubans, D. R. (2018). Mediators of aggression in a school-based physical activity intervention for low-income adolescent boys. *Mental Health and Physical Activity*, 14, 39-46.
- Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- Warburton, D., Whitney, C., y Bredin, S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809.
- Weil-Malherbe, H. (1971). The chemical estimation of catecholamines and their metabolites in body fluids and tissue extracts. En D.G. Lick (Ed) *Methods of Biochemical Analysis* (pp. 119-152). Nueva York: Interscience.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- White, S. A. (1995). The perceived purposes of sport among male and female intercollegiate and recreational sport participants. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 490-502.
- Willock, B. (1986). Narcissistic vulnerability in the hyperaggressive child: The disregarded (unloved, uncared for self). *Psychoanalytic Psychology*, 3, 59-80.
- Wilson, E. O. (1980). *Sociobiology*. Londres: Harvard University Press.

- Winnicott, D. (1972). Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. Realidad y Juego, Buenos Aires: Granica.
- Worchel, S. (1974). The effects of three types of arbitrary thwarting on the instigation to aggression. *Journal of Personality*, 42, 301-318.
- Worthman, C. M., Dockray, S., y Marceau, K. (2019). Puberty and the evolution of developmental science. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 9-31.
- Wu, X. Y., Han, L. H., Zhang, J. H., Luo, S., Hu, J. W., y Sun, K. (2017). The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review. *PLoS One*, 12(11), 1-20.



- Yerkes, R.M. y Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482.
- Yiwei, X., Spencer D. L., y Tzu-Hsuan, L. (2018). The Interrelationship between Family Violence, Adolescent Violence, and Adolescent Violent Victimization: An Application and Extension of the Cultural Spillover Theory in China. *International journal of environmental research and public health*, 15(2), 371-386.
- Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.
- Young, D. R., Cohen, D., Koebnick, C., Mohan, Y., Saksvig, B. I., Sidell, M., y Wu, T. (2018). Longitudinal Associations of Physical Activity Among Females from Adolescence to Young Adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 63(4), 466-473.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2007). La educación como factor de oportunidad para el desarrollo de las personas mayores. En D. Alonso, J. Lirio y P. Mairal (Coords.), *Mayores Activos. Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores* (pp. 87-117). Madrid: La Factoría de Ediciones y Producciones.

Z

- Zagalaz, M. L. (1998). Cristóbal Méndez, un médico onubense en Jaén en el siglo XVI y su aportación al Movimiento Gimnástico del Renacimiento. *La Senda de los Huertos*, 49, 75-80.
- Zagalaz, M. L. (2011a). *Los valores sociales, culturales y educativos en la evolución de la actividad física. Hacia un paradigma integrador*. Lección inaugural del año académico 2011-12. Universidad de Jaén.
- Zagalaz, M. L. (2011b). Thinking about how it changed the concept of physical activity. *Journal of Sport and Health Research*, 3(3), 165-168.
- Zagalaz, M. L. y Cachón, J. (2008). La programación en EF escolar. En M. L. Zagalaz, J. Cachón y A. Lara (Eds.), *La EF en Primaria a partir de la LOE (2006). Especial atención a la enseñanza por competencias* (pp.303-351). Madrid: Logos.
- Zagalaz, M. L. y Sancho, M. I. (2004). *La AF en la Literatura Infantil y Juvenil*. Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zaki, J. (2014). Empathy: a motivated account. *Psychological bulletin*, 140(6), 1608-1617.
- Zhou, Y. Q., Gan, D. Z. Q., Hoo, E. C. C., Chong, D., y Chu, C. M. (2018). Evaluating the Violence Prevention Program: group and individual changes in aggression, anger, self-control, and empathy. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 29(2), 265-287.
- Zillman, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale:Erlbaum.
- Zohar, A. H., Zwir, I., Wang, J., Cloninger, C. R., y Anokhin, A. P. (2019). The development of temperament and character during adolescence: the processes and phases of change. *Development and psychopathology*, 31(2), 601-617.
- Zurita, F. y Álvaro, J. I. (2014). Repercusión del tabaco y alcohol sobre factores académicos y familiares en adolescentes. *Health and Addictions*, 14(1), 59-70.

- Zurita, F., Castro, M., Álvaro, J. I., Rodríguez, S., y Pérez, A.J. (2016). Autoconcepto, Actividad Física y Familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología del Deporte*, 25, 97-104.
- Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Gutiérrez-Vela, F., y González-Valero, G. (2018). Effect of an intervention program based on active video games and motor games on health indicators in university students: a pilot study. *International journal of environmental research and public health*, 15(7), 1329-1344.
- Zurita, F., Fernández, R., Cepero, M., Zagalaz, M. L., Valverde, M., y Domínguez, R. (2009). The relationship between pain and physical activity in older adults that begin a program of physical activity. *Journal of Human Sport and Exercise*, 4(3), 248-297.
- Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., Castro-Sánchez, M., y Chacón-Cuberos, R. (2018). Niveles de actividad física en alumnado de Educación Primaria de la provincia de Granada. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 218-221.
- Zurita-Ortega, F., Vilches-Aznar, J. M., Cachón-Zagalaz, J., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A., y Castro-Sánchez, M. (2015). Violencia escolar en adolescentes un análisis en función de la actividad física y lugar de residencia habitual. *Universitas Psychologica*, 14(2), 759-769.
- Zurita, F., Vilches, J. M., Martínez, A., y Castro, M. (2015). Influencia de las calificaciones académicas e itinerario curricular sobre conductas violentas. *Psicología Escolar y Educacional*, 19(3), 503-513.
- Zych, I., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 20(1), 3-21.

ANEXOS

XI

ANEXO 1

Cuestionario de Actitud hacia la Educación Física (CAEF)

La E. F. es aburrida	1	2	3	4
La E.F. es más importante que el resto de asignaturas	1	2	3	4
El profesor de E.F. se preocupa más por nosotros que los demás profes.	1	2	3	4
Las actividades de E.F. son fáciles	1	2	3	4
Lo que aprendo en E.F. no sirve para nada	1	2	3	4
El profesor de E.F. intenta que sus clases sean divertidas	1	2	3	4
La E.F. es la asignatura que más me gusta	1	2	3	4
Las clases de E.F. mejoran mi estado de ánimo	1	2	3	4
Soy perezoso cuando tengo que cambiarme de ropa en E.F.	1	2	3	4
Considero que el profesor se esfuerza en conseguir que mejoremos	1	2	3	4
Aprobar en E.F. es más fácil que en otras asignaturas	1	2	3	4
No deberían existir las clases de E.F. en los colegios	1	2	3	4
El profesor de E.F. debe trabajar con chándal	1	2	3	4
Prefiero más las clases de E.F. en horario de mañana que de tarde	1	2	3	4
Se podría mejorar la asignatura de E.F.	1	2	3	4
Para mí es muy importante la E.F.	1	2	3	4
El número de horas de clases de E.F. semanales es suficiente	1	2	3	4
Los conocimientos que recibo en E.F. son necesarios e importantes	1	2	3	4
La asignatura de E.F. es difícil	1	2	3	4
En E.F. deberían darnos más conocimientos teóricos	1	2	3	4
Estoy satisfecho con las clases prácticas que desarrollo	1	2	3	4
Suspender E.F. es igual de importante que en otras asignaturas	1	2	3	4
Con el profesor de E.F. me llevo mejor que con el resto de profesores	1	2	3	4
En E.F. me relaciono con mis compañeros más que en otras clases	1	2	3	4
Educación Física y Gimnasia es lo mismo	1	2	3	4
Sacar buena nota en E.F. es fácil	1	2	3	4
Tu profesor domina las materias que imparte	1	2	3	4
Prefiero practicar algún deporte antes que irme con los amigos, etc	1	2	3	4
Cuando se termina la clase de E.F. me cambio de ropa	1	2	3	4
La evaluación en E.F. es justa y equitativa	1	2	3	4
Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor de E.F.	1	2	3	4
En E.F. no se aprende nada	1	2	3	4
Mi profesor de E.F. sería mejor profesor si fuese más fuerte	1	2	3	4
Me gustaría llegar a ser profesor de E.F.	1	2	3	4
Las clases de E.F. me serán válidas para el futuro	1	2	3	4
El trabajo del profesor de E.F. es muy sencillo	1	2	3	4
Mi profesor me anima a hacer ejercicio físico fuera de clase	1	2	3	4
Me parecen bien los exámenes teóricos de E.F.	1	2	3	4
El profesor de E.F. es más rígido que los demás profesores	1	2	3	4
La E.F. es la asignatura menos importante del curso	1	2	3	4
Valoro menos a mi profesor de E.F. que a los demás profesores	1	2	3	4
La asignatura de E.F. no me preocupa como el resto de asignaturas	1	2	3	4
Me parecen bien los exámenes prácticos de E.F.	1	2	3	4
En E.F. es mas fácil obtener buenas notas que en el resto	1	2	3	4
Educación Física y Deporte es lo mismo	1	2	3	4
Cuando suspendo E.F. asisto a clases de recuperación	1	2	3	4
En E.F. siempre competimos unos contra otros	1	2	3	4
El profesor de E.F. es más divertido que el resto de profesores	1	2	3	4
En clases de E.F. sólo practicamos deportes	1	2	3	4
Prefiero hacer algún deporte antes que ver la televisión	1	2	3	4
En las clases de E.F. utilizo mucho material (balones, aros, picas, etc.)	1	2	3	4
En las clases de E.F. el profesor me obliga a ir con ropa deportiva	1	2	3	4
Cuando suspendo otra asignatura asisto a clases de recuperación	1	2	3	4
Prefiero las clases prácticas a las clases teóricas	1	2	3	4
El profesor trata igual a los chicos que a las chicas	1	2	3	4
La práctica del ejercicio físico mejora mi salud	1	2	3	4

ANEXO 2

Escala de Victimización

Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad	1	2	3	4
Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo	1	2	3	4
Algún compañero/a se ha metido conmigo	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha gritado	1	2	3	4
Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha insultado	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia	1	2	3	4
Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha amenazado	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería	1	2	3	4
Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad	1	2	3	4
Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha robado	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha dado una paliza	1	2	3	4
Algún compañero/a se ha metido con mi familia	1	2	3	4
Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho	1	2	3	4
Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as	1	2	3	4
Algún compañero/a me ha despreciado o humillado.	1	2	3	4

ANEXO 3

Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA)

Me resulta fácil darme cuenta de las intenciones de los que me rodean.	1	2	3	4	5
Me siento bien si los demás se divierten.	1	2	3	4	5
No me pongo triste sólo porque un amigo lo esté.	1	2	3	4	5
Si un amigo consigue un trabajo muy deseado, me entusiasmo con él.	1	2	3	4	5
Me afecta demasiado ver programas de televisión donde se muestran los problemas de otras personas.	1	2	3	4	5
Antes de tomar una decisión intento tener en cuenta todos los puntos de vista.	1	2	3	4	5
Rara vez reconozco cómo se siente una persona con sólo mirarla.	1	2	3	4	5
Me afecta poco escuchar desgracias sobre personas desconocidas.	1	2	3	4	5
Me pone contento ver que un amigo nuevo se encuentra a gusto en nuestro grupo.	1	2	3	4	5
Me es difícil entender cómo se siente una persona ante una situación que no he vivido.	1	2	3	4	5
Cuando un amigo se ha portado mal conmigo intento entender sus motivos.	1	2	3	4	5
A menos que se trate de algo muy grave, me cuesta llorar con lo que les sucede a otros.	1	2	3	4	5
Reconozco fácilmente cuándo alguien está de mal humor.	1	2	3	4	5
No siempre me doy cuenta cuando la persona que tengo al lado se siente mal.	1	2	3	4	5
Intento ponerme en el lugar de los demás para saber cómo actuarán.	1	2	3	4	5
Cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría.	1	2	3	4	5
Si tengo una opinión formada no presto mucha atención a los argumentos de los demás.	1	2	3	4	5
A veces sufro más con las desgracias de los demás que ellos mismos.	1	2	3	4	5
Me siento feliz sólo con ver felices a otras personas.	1	2	3	4	5
Cuando alguien tiene un problema intento imaginarme cómo me sentiría si estuviera en su situación.	1	2	3	4	5
No siento especial alegría si alguien me cuenta que ha tenido un golpe de suerte.	1	2	3	4	5
Cuando veo que alguien recibe un regalo no puedo reprimir una sonrisa.	1	2	3	4	5
No puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas.	1	2	3	4	5
Cuando conozco gente nueva me doy cuenta de la impresión que se han llevado de mí.	1	2	3	4	5
Cuando mis amigos me cuentan que les va bien, no le doy mucha importancia.	1	2	3	4	5
Encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.	1	2	3	4	5
Entender cómo se siente otra persona es algo muy fácil para mí.	1	2	3	4	5
No soy de esas personas que se deprimen con los problemas de los demás.	1	2	3	4	5
Intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva.	1	2	3	4	5
Me considero una persona fría porque no me conmuevo fácilmente.	1	2	3	4	5
Me doy cuenta cuando las personas cercanas a mí están especialmente contentas sin que me hayan contado el motivo.	1	2	3	4	5
Me resulta difícil ponerme en el lugar de personas con las que no estoy de acuerdo.	1	2	3	4	5
Me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos.	1	2	3	4	5

ANEXO 4

Datos Sociodemográficos: cuestionario AD-HOC.

Sexo:	Chico	Chica	Curso:	Año Nacimiento:	
¿Practicas actividad física fuera del centro?:	Si	No	Si es así ¿Cuál?:		
¿Estás federado?			Peso:	Altura:	
Población en la que vives:					
Nota media del curso:					
Ha repetido algún curso:					
Cuántas horas sueles ver la televisión al día:					
Cuántas horas juegas a videojuegos al día					
Juegas en la calle o plaza de tu barrio					